

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

АВТОНОМІЯ ТА ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Монографія

Київ 2015

УДК 378:35.072.1

Автори: О.П. Воробйова, Т.О. Горецька, Н.М. Дем'яненко, С.А. Калашнікова, О.М. Коваленко, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова, В.П.Ткаченко

За редакцією В.І. Лугового, Ж.В. Таланової

Рецензенти: Н.Г. Протасова, доктор педагогічних наук, професор
О.М. Отич, доктор педагогічних наук, професор

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
24 грудня 2015 р., протокол № 11

Автономія та врядування у вищій освіті: монографія / Авт.: Воробйова О.П., Горецька Т.О., Дем'яненко Н.М., Калашнікова С.А., Коваленко О.М., Луговий В.І., Сич О., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В., Ткаченко В.П. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 192 с.

Монографія «Автономія та врядування у вищій освіті» підготовлена за результатами виконання науково-дослідної роботи за однойменною темою у відділі політики та врядування у вищій освіті в Інституті вищої освіти НАПН України. Перед колективом дослідників ставилося завдання розробити та обґрунтувати релевантні моделі реалізації автономії та врядування у вищій освіті України на основі міжнародного досвіду та історичного дискурсу. Узагальнення результатів дослідження. Монографія буде корисною для здобувачів, викладачів, дослідників, керівників вищої освіти і всіх фізичних і юридичних осіб, зацікавлених у ній, її розвитку.

УДК 378:35.072.1

© Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015
© Авторський колектив, 2015

ISBN 978-617-7486-00-7

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ: СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД	6
1.1. Принцип автономії в обґрунтуванні ідеї та світовому досвіді університету	6
1.2. Вітчизняний дискурс і практики університетської автономії	17
РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ	28
2.1. Методологія і термінологія дослідження тенденцій розвитку та моделей реалізації врядування у вищій освіті	29
2.2. Місія (мета) вищої освіти як системоутворювальний чинник	30
2.3. Дві моделі самоврядної асоціативності: американська елітна (лідерська) і європейська масова (інклюзивна)	36
2.4. Концепція університетської автономії у США: контекстуальна й інституційна модальності	39
2.5. Концепція та виміри автономії в Європейському просторі вищої освіти: інституційна модальність	42
2.6. Інституціалізація академічної діяльності в просторах вищої освіти і досліджень	46
РОЗДІЛ 3. КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ: МІЖНАРОДНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ І КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ	54
РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	65
4.1. Університетська автономія: європейський погляд	65
4.2. Автономія та відповідальність університету: вітчизняний погляд	68
4.3. Інструменти інституційного розвитку сучасного університету	71
4.4. Модель розподіленого лідерства	74
4.5. Реформування управління вищою освітою в Україні: від моделі централізованого адміністрування до моделі розподіленого лідерства	78
РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМІЇ ТА ВРЯДУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТОВОГО КЛАСУ	80
5.1. Заклади вищої освіти світового класу у віковому, територіальному і галузевому вимірах	80
5.2. Ефективність моделей створення закладів вищої освіти світового класу	84
5.3. Динаміка і стратегії розвитку закладів вищої освіти екстра класу	88
5.4. Стійкі групи, зразкові моделі, ефективні стратегії закладів вищої освіти екстра класу	94
5.5. Місії і девізи, візії і цінності університетських закладів «топ-30»	100
РОЗДІЛ 6. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОКУМЕНТИ ЩОДО АВТОНОМІЇ ТА ВРЯДУВАННЯ	118
Підрозділ 6.1. Огляд стану кадрової автономії університетів європейських країн	135
РОЗДІЛ 7. РОЗВИТОК ВРЯДУВАННЯ ТА КАДРОВОЇ АВТОНОМІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ У СФЕРІ ОСВІТИ	140
РОЗДІЛ 8. РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ АВТОНОМІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ	159
РОЗДІЛ 9. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІНАНСОВОЇ АВТОНОМІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	164
ВИСНОВКИ	185

ПЕРЕДМОВА

У цій колективній монографії виконавцями фундаментальної наукової роботи «Автономія та врядування у вищій освіті» узагальнено найважливіші авторські здобутки щодо аналізу передового зарубіжного і вітчизняного досвіду, ідентифікації моделей автономії та врядування, їх опису, порівняння та типологізації, обґрунтування релевантних моделей для вищої освіти України.

Представлено результати досліджень різних аспектів автономії і врядування у вищій освіті, а саме:

- ретроспектив університетської автономії: світового і вітчизняного досвіду, зокрема принципу автономії в обґрунтуванні ідеї університету та у світовому університетському досвіді, а також вітчизняних дискурсів і практик університетської автономії;
- тенденцій становлення та розвитку врядування у вищій освіті;
- класифікації закладів вищої освіти як інструменту управління;
- розбудови інституційної спроможності та розвитку лідерського потенціалу вищих навчальних закладів;
- теоретико-методологічних основ реалізації автономії та врядування в університетах світового класу;
- розвитку освітніх програм і кваліфікацій на принципах академічної свободи;
- європейської політики у сфері вищої освіти: документів щодо автономії та врядування, зокрема стану кадрової автономії університетів європейських країн;
- розвитку врядування та кадрової автономії в контексті підготовки управлінців у сфері освіти;
- нормативно-правових основ реалізації фінансової автономії у вищому навчальному закладі й інших.

Незважаючи на багатоаспектність досліджень, монографія є цілісною науковою працею, яка істотно розширює і поглиблює уявлення про сутність і форми, принципи і тенденції, закономірності й особливості реалізації автономії та врядування у вищій освіті. Ці уявлення насамперед стосуються *вищої форми вищої освіти – університетської освіти*, а отже, є вагомим внеском у нове відгалуження наук по освіті – *університетологію*, становлення якої обґрунтовано і задекларовано вченими Інституту вищої освіти НАПН України.

Монографічне дослідження ще раз засвідчило логічну єдність понять університет і автономія. Адже найвищі інтелектуальні осередки людства – університети та їх об'єднання у принципі не можуть мати зовнішньої зверхності в їх власній організації і функціонуванні, крім законів, які правлять становленням і розвитком цих утворень на засадах самоорганізації. З-поміж таких законів – інституційна модальність *закону зв'язку складності і самостійності в освіті*. Стосовно університетів цей закон, зокрема, означає гранично повну автономію для університетів світового та екстра класу. Перефразовуючи відомий вислів, можна сказати, що *«вище університетів можуть бути лише університети»* або їхні об'єднання, тобто також університети.

Отже, для вищої школи взагалі, університетів зокрема, університетів-лідерів особливо автономія є природнім *способом їх самоздійснення, метою і засобом врядування*.

Строката палітра вищої освіти, університетської освіти (у монографії вперше системно обґрунтовується критеріальна база розмежування університетів і неуніверситетів у вищій освіті) і навіть невеликої групи суперелітних університетів закономірно зумовлює багатоваріантність реалізації автономії і врядування закладів вищої освіти та їх асоціативних об'єднань у межах країн, регіонів, континентів. Це збагачує культуру автономії і врядування у вищій освіті, прискорює її розвиток (у монографії зазначено визнання різноманіття найвищою цінністю університетів екстра класу).

Загалом монографія, викладені у ній дослідницькі здобутки, багато яких уже практично використано, зокрема при підготовці та прийнятті нового Закону України «Про вищу освіту», важливі для теорії і практики вищої школи, забезпечення системної і повної імплементації

положень згаданого інноваційного закону, інтеграції українських вищих навчальних закладів у світовий і європейський простори вищої освіти.

Монографія буде корисною для керівних і науково-педагогічних працівників вищої освіти, вчених, докторантів, аспірантів, студентів, які досліджують і вивчають фундаментальні та прикладні проблеми вищої школи, фахової громадськості, усіх, хто вболіває за підвищення конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти, а відтак інноваційний розвиток українського суспільства, процвітання українського народу.

*Від імені колективу авторів
дійсний член НАПН України Володимир Луговий*

РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ: СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

(Автор – Наталія Дем'яненко)

Анотація

У розділі здійснено огляд ретроспективи університетської автономії в Україні та світі. Обґрунтовано ідею університету як явища та його розвиток на основі принципу автономії. Визначено вітчизняний дискурс і практики університетської автономії. Доведено, що автономія та академічні свободи як вічні цінності університету актуалізуються в сучасному контексті.

Ключові слова: вища освіта, університет, принцип автономії.

Summary

In the unit retrospective review of university autonomy in Ukraine and abroad is performed. The idea of the university as a phenomenon and its development based on the principle of autonomy is substantiated. National discourse and practice of university autonomy was defined. It was proved that autonomy and academic freedom of the University as eternal values are updated in a contemporary context.

Key words: higher education, university, autonomy principle.

1.1. Принцип автономії в обґрунтуванні ідеї та світовому досвіді університету

Країни Європи, хоча і різною мірою, мають усталену традицію університетської автономії і академічних свобод. Міжнародними документами (Magna Charta Universitatum (Велика Хартія Університетів), 1988; Лімська Декларація, 1998; Ерфуртська Декларація, 1996; Болонська Декларація, 1999 [5] та ін.), які визначають основні принципи розвитку світової вищої освіти, серед найвагоміших питань передбачено автономію та академічні свободи вищих навчальних закладів. Так, Magna Charta Universitatum свободу у дослідженні та викладанні проголошує «фундаментальним принципом університетського життя», повагу до якого мають забезпечувати і самі університети, і уряди. Відповідно до пункту першого Лімської декларації, автономія – це незалежність вищого навчального закладу від держави та інших суспільних сил приймати рішення стосовно внутрішнього управління, фінансів, адміністрації і встановлювати власну лінію поведінки у сфері освіти, науково-дослідної роботи, викладанні й інших пов'язаних із цим видах діяльності [6].

Філософський дискурс «ідеї університету», його «місії» (Г.Гадамер, М.Гайдеггер, В.Гумбольдт, Ж.Дерріда, М.Квек, В.Лепеніс, Дж.Ньюмен, Х.Ортега-і-Гассет, Ю.Хабермас, Ф.Шлейєрмахер, К.Ясперс та ін.) спирається, перш за все, на дотримання принципу автономії, академічної свободи, що врешті й забезпечує університету відповідний статус, його корпоративну культуру, визначає відносини з державою і ринком, формує студентоцентрованість освітньо-наукового процесу, реалізує суб'єктність взаємодії «викладач - студент», зумовлює вільний пошук наукової істини. Інакше кажучи, суттю автономії університетів є свобода самовираження особистості, відкрите інтелектуальне середовище, імунітет від політичного диктату з боку держави, влади і політикуму, існування самоврядної корпорації студентів і професорів. Автономія включає навіть територіальний суверенітет, і це сприймається демократичним суспільством аксіоматичною ознакою основних університетських привілеїв.

Автономія та академічні свободи як вічні цінності університету і на сьогодні актуалізують:

- незалежність університету від зовнішнього втручання в питання його внутрішньої організації і управління;
- свободу викладання і проведення досліджень;
- свободу членів академічного співтовариства – вчених, викладачів і студентів – здійснювати академічну діяльність у рамках, визначених етичними правилами

академічного співтовариства і міжнародними стандартами, без будь-якого зовнішнього тиску;

- свободу внутрішнього розподілу фінансових ресурсів і генерування прибутку від недержавних джерел, найму персоналу, визначення умов навчання [13]. При цьому автономія університету не обмежується жодними нормативними актами.

Яким же був історичний шлях формування цього явища?

Загальновідомо, що університети виникають у період Середньовіччя в його класичному розумінні. Початок цього періоду знаменується *Григоріанською реформою* і посиленням позицій папства. Тоді ж піднімаються міста, утверджуються сеньйоріальні відносини. На тлі цих процесів і виникають університетські корпорації в Болоньї, Парижі, Монпельє, Оксфорді та ін. Особливість полягала в тому, що перші університети не засновувалися офіційно. Тому висловлювання «Фрідріх Барбаросса започаткував Болонський університет» або «Філіп Август відкрив Паризький університет» дещо неправомірні й зумовлюються не досить точним трактуванням історично відомих документів, зокрема, «Грамоти Фрідріха Барбаросси учням і вчителям Болонських шкіл» (1158) або «Привілеїв короля Франції Філіппа II Августа паризьким школярам» (1200), про що йтиметься далі. Ці школи виникли самостійно, набувши єдину мислиму тоді й дуже зручну форму взаємної присяги, яку швидко почали називати *universitas* – співтовариство рівних між собою людей, що дали взаємну клятву, котра потім почне називатися юридичною особою [17].

Підвалини європейської університетської освіти було закладено *Болонським університетом*. Він вважається найстарішим у Європі. Легендарною датою його заснування є 1088 р., хоча оформлення університетської корпорації відбулося на рубежі XII – XIII ст., а законодавчо закріплено в 1253 р. У 1158 р. болонські професори-юристи отримали від імператора Фрідріха I Барбаросси гарантії прав на вільне пересування територією імперії і судовий імунітет, поклавши тим самим початок «академічній свободі». Здобута університетська автономія була на той час більше автономією політичною. Після захоплення Мілана (одного з найбагатших міст Ломбардії) Фрідріх Барбаросса прагнув нав'язати північноіталійським містам новий порядок управління. Однак, у ході сейму професори-юристи Болонського університету запропонували Барбароссі не просто нову політичну схему, а нову мову описання політики і новий спосіб мислення про владу. Це допомогло в подальшій боротьбі імператора з папою. Із вдячності за допомогу Барбаросса видав закон, за яким під особисте покровительство брав «тих, хто подорожує заради наукових занять, особливо викладачів божественного і священного права». Крім того, студенти Болонського університету звільнялися від підкорення міським судам Болоньї. Таким чином, утрата містами (відносної) автономії сприяла розвиткові (відносної) автономії університетів. Водночас справа не зводилася лише до політичного аспекту. Університет, перш за все, демонстрував здатність до виробництва затребуваних способів описання світу, піднімаючись над його суєтністю. З приводу цього В.Вахштайн («*Метафори і метаморфози університету*», 2002) зазначає, що раніше подібна «інституціоналізована трансценденція» була закріплена лише за церквою. Звідси й поява метафори – «університет як церква Розуму» [17].

Хронологічно наступними стали: Паризький (1200), Неапольський (1224), Монпельє (1137), Оксфордський (1167), Кембріджський (1209), Падуанський (1222), Неапольський (1224), Сієнський (1246), Севільський (1250), Лісабонський (1290) [30, с. 33-34] та ін. університети.

У XIII ст. термін «університет» закріплюється за корпорацією викладачів і студентів. Об'єднання наставників і студентів називалося *studium generale* – всезагальна вища школа. У цей час в Європі відбувається формування єдиної системи університетів. Генеральна школа або університет були інструментами вищої освіти, які, первинно базуючись на незалежності від місцевої світської і духовної влади, поступово отримували відповідний статус з боку очільників цієї влади – папи або (рідше) імператора. Члени університету користувалися певними універсальними правами, незалежно від територіального поділу. Середньовічні університети являли собою передусім організовані спілки однодумців, які відповідали в тому чи іншому місті за вищу освіту, за навчання (студії) і до яких могла приєднатися кожна людина (доступність університету гарантувалася кожному). Це була правова інституція, значною мірою самоврядна організація з *повноваженнями*: 1) видавати документи, скріплені власною печаткою; 2)

виступати в суді від свого імені і мати власний суд; 3) приймати закони й добиватися їх виконання членами спілки; 4) проводити екзамени для здобуття вчених ступенів і видавати дипломи. Це навіть дозволяло характеризувати університет як «державу в державі» [38, с. 31-34]. Після виникнення університету канцлер єпископа (до цього єпископат повністю контролював освітні процеси) продовжував із відома Папи Римського видавати дозвіл на проведення навчання, але вже у новій формі – *licentia ubique docendi*, що означало право викладати всюди у християнському світі. Документ отримували після іспиту, який проводився корпорацією рівних між собою людей. Остання й вирішувала, гідний чи не гідний здобувач увійти в корпорацію, чи вартий він присвоєння звання бакалавра, магістра, доктора. За канцлером мала зберігатися лише погоджувальна функція. На практиці ж незалежність університету не виключала втручання та контролю з боку зовнішньої влади – світської чи духовної, що, як уже зазначалося, виявлялося у наданні папами або імператорами документів, привілеїв, законів, метою яких було реформування й удосконалення умов життя вищих шкіл. Серед таких документів, наприклад, «Постанова папського легата Роббера де Курсон про студентів і магістрів паризьких шкіл» (1215), «Булла папи Григорія IX Паризькому університету» (1231), «Привілей папи Олександра IV університету в Саламанці» (1255) [14] та ін.

Перші реформи стали наслідком перемовин між органами місцевої влади, церквою, муніципальною владою, удільними князями, професорами і студентами, які представляли різні школи і нації. При цьому одні й ті самі приписи могли використовуватися в різних місцях шляхом уточнення певних позицій або адаптування до місцевих умов. Вони спрямовувалися на такі види дій, які б могли попередити виникнення конфліктних ситуацій між колегами й забезпечували умови для розв'язання проблем. *Статути* не тільки фіксували права й обов'язки офіційних осіб, вимоги до присудження вчених ступенів, надавали можливості користуватися книгами, стверджували право викладачів на страйк, ними також описувався порядок церковної служби, форма одягу, зміст і способи викладання тощо. Це були своєрідні конституції, обов'язкові як для ректора і деканів, так і для студентів [30, с. 34-37].

У логіці історичного розвитку визначилася *умовна типологізація* середньовічного університету. З організаційної точки зору, світської чи релігійної орієнтації змісту навчання, реалізації принципу автономії в управлінні традиційно розрізняють *болонську, паризьку і змішану моделі*. Перша (переважно світська) характеризувалася широкою автономією, домінуванням студентської гільдії, що впливала на зміст навчальних дисциплін і вибори професорів на контрактній основі. Паризька (теологічної спрямованості) відзначалася переважанням магістерської гільдії, була більш формалізованою. Організація змішаного типу відзначала університети Центральної Європи. Тут студенти мали доступ до управлінських університетських служб (канцлера, ректора). Поряд існували колегії докторів. Усі структури характеризувалися більш-менш узгодженою діяльністю [29, с. 31-37].

Середньовічні університети, як правило, мали чотири факультети: «вільних мистецтв», медицини, права і теології. Перший був підготовчим. Його завершення дозволяло вступ на теологічний, медичний чи юридичний факультети. При цьому до середини XIII ст. перелік вільних мистецтв пережив певні метаморфози [10, с. 36-40]. Зокрема, в нього увійшли три філософії: натуральна, моральна і метафізична. Крім того, тривіум і квадривіум, як і окремі дисципліни цих груп, розвивалися нерівномірно [27, с. 42-48]. Наприклад, у Парижі й Оксфорді граматики і логіка витіснили у тривіумі риторику, яка, навпаки, домінувала у Болоньї і Падуї [24, с. 49-54]. Подібна різноманітність пояснювалася різницею у взаємовідносинах факультету мистецтв з вищими факультетами. До середини XIV ст. Париж і, дещо меншою мірою, Оксфорд та Кембридж були монополістами в галузі теології. У зв'язку з цим підготовчий курс мистецтв мав філософський характер із домінуванням логіки старого тривіуму і трьох філософій, які доповнили старий квадривіум. Однак, якщо у Парижі більше уваги приділялося практичній і метафізичній філософії, то в Оксфорді переважала натуральна. Праву і медицині надавалася перевага в університетах Південної Франції, Італії та Іспанії, тому риторика розглядалася як предмет, необхідний для опанування права, а логіка і натуральні науки вивчалися з точки зору завдань медицини [31, с. 38-47]. Термін навчання визначався тривалістю у 6 (Париж) – 7 (Оксфорд) років. Спостерігалася загальна (крім Оксфорду) тенденція до його скорочення.

Зарахування на навчання допускалося з 14-15 років, а мінімальний вік особи для отримання ступеня магістра, наприклад, у Парижі становив 20 років. І в Парижі, і в Оксфорді ступінь бакалавра можна було отримати через чотири роки навчання, з яких перші два відводилися на слухання лекцій і відвідування диспутів. Упродовж наступних двох передбачалася безпосередня участь у диспутах під керівництвом магістра, до якого студент прикріплювався на навчання і в будинку якого міг жити (на відміну від університетів Італії, де магістри жили самостійно як члени коледжів чи гільдій). Отже, офіційними формами навчання вважалися лекції (поділялися на магістерські (звичайні) й бакалаврські (оглядові), диспути і репетиції. Останні виконували контрольні функції. Серед неофіційних – класи для повторення матеріалу, приватне викладання [21, с. 47-52] тощо.

Наприкінці XII – у XIII ст. в університетах виникають *коледжі*, на той час як релігійні центри для проживання бідних студентів. Перші з'явилися у Парижі (коледж Наварри), згодом – в Оксфорді, Кембриджі. О.Петерсен зазначає, що характерною для них була інтелектуальна орієнтація на гуманізм, посилення уваги до граматики і риторики, не відмовлялися вони і від предметів філософського характеру. Великі коледжі наймали персонал із магістрів-регентів, унаслідок чого відвідування університетських лекцій втрачало значення. Крім того, коледжам була притаманна чітка організація навчального процесу, у відповідності до якої студенти ділилися на класи. Унаслідок, традиційні факультети все помітніше демонстрували тенденцію до перетворення лише на інститути присудження ступенів [29, с. 37].

У цей період можна виділити три інстанції, по відношенню до яких університету постійно доводилося самовизначатися, відстоюючи автономію і академічні свободи. Це влада (спочатку міська, а потім – і державна), ринок і церква. Університет завжди мав відшукувати ресурси автономного існування шляхом протистояння і компромісу із зазначеними трьома інститутами [22, с. 34-39]. Хоча, з іншого боку, саме завдяки церкві було забезпечено загальноєвропейський характер університетів, бо саме нею знімалися місцеві обмеження на вільну циркуляцію знання та на пересування студентів і викладачів у межах всього християнського простору.

У західноєвропейській традиції середньовічний університет орієнтувався на потреби держави, суспільства, виконуючи функції правового, морального регулювання соціальних відносин, забезпечення існування самого суспільства. Університет не переслідував мети розвитку науки, швидше його діяльність була спрямована на передавання загальних знань, загальної культури. За визначенням Е.Дюркгейма, середньовічні університети, організовувалися подібно єдиній школі, де різні викладачі навчали «сумі всезагального людського знання». Тим не менш, виникнення університету стало результатом необхідності в соціалізації людини і етапом у становленні громадянського суспільства. Надалі через університети починає реалізовуватися потреба в науковому й культурному розвитку. Вплив університетів на формування суспільних ідей, філософської думки, еволюцію науки й культури значно посилюється за доби Відродження. Цей період позначився найбільшою кількістю новозаснованих у Європі вищих шкіл: Празького (1348), Краківського (1364), Віденського (1365), Гейдельберзького (1386), Лейпцігського (1409), Віттенберзького (1502), Кьонігсберзького (1544), Страсбурзького (1567) [26] та ін. університетів.

З початком Нового часу (XVI ст.) *організація університету* набуває переважно трьох *форм*: *університет викладачів*, базований на системі факультетів із централізованим навчанням, де викладачі групувалися за дисциплінами і присуджуваними ступенями, а структура була зорієнтована на підготовку спеціалістів; *колегіальний* або *тьюторський університет*, що виходив із оксфордської моделі, де навчання децентралізовувалося, існували численні об'єднання магістрів і студентів, організовані в тому числі й для повсякденного проживання. І хоча наявною була й система факультетів, цей вид університету більше спрямовувався на засвоєння загальних знань; проміжна модель (*коледж-університет*) – поєднувала переваги централізованої організації і системи коледжів, як правило невеликих, що спрощувало контроль за студентами і навчальним процесом. Такі компактні університети (до речі, вони створювали ідеальні умови для влади в питаннях контролю і обмеження університетської автономії) були розповсюджені по всій Європі [34, с. 52]. Водночас це не виключало наявності й інших типів вищих навчальних закладів. Наприклад, освітні установи,

які виникли в германських землях у XVI ст. і претендували на отримання університетського статусу, носили три різні назви: «колегії», «академії» і власне «університети». При цьому перші два види могли й не мати права на присудження вчених ступенів. Таким чином, термінологічна ситуація з вищими школами відрізнялася від французької і англійської, де навчальний заклад, який присвоював ступені, обов'язково називався університетом, а під академією розумілося зібрання вчених (учене товариство). Саме ж слово «академія» з'явилося не раніше XV ст. і вперше було використано для визначення навчального закладу при заснуванні Віттенберзького університету [3, с. 87-90]. У порівнянні із середньовічним університетом Нового часу став більшою мірою навчальним, ніж науковим центром, котрий здійснював підготовку в галузях права і медицини [26, с. 21-32].

Унаслідок цих тенденцій з'явилися організаційні форми, в яких функціонувала і розвивалася *європейська наука*. У XVII ст. було засновано Лондонське королівське товариство, відкрито Паризьку академію наук. Європейська традиція, таким чином, йшла від університетів до специфічних організаційних форм наукового співтовариства. В історії європейських університетів XVI – XVIII ст. Д.Літошенко пропонує шукати ключ до сучасних світових моделей підготовки кадрів вищої кваліфікації: *французької (історично абсолютистсько-політичної), німецької (мобілізаційно-реформаційної), британської (еклектичної) та американської (мобілізаційно-колоніальної)* [25, с. 39-41].

З другої половини і до кінця XVIII ст. активізується тенденція розмежування університетами меж ліберальної і професійної освіти. Ліберальна освіта, базуючись на вивченні «семи вільних мистецтв», передбачала виховання вільної особистості (моральної, доброчинної, самостійної в судженнях) [23]. Професійна оформлюється як «спеціалізована, фрагментарна» з чітким виокремленням «умінь і навиків». Прикладом може слугувати наполеонівська освітня реформа, внаслідок якої Франція позбавляється такої структури, як університет з його прагненням до автономії. Під назвою «Університет Франції» в цей час існувала ієрархічна система навчальних закладів різного рівня, де колишні факультети університетів функціонували як самостійні вищі школи. Факультети перетворилися на суто навчальні установи, спеціальні школи з жорсткою регламентацією навчального процесу. Вони були абсолютно відокремлені один від одного, навіть, якщо знаходилися в межах одного міста. Викладали тільки те, що офіційно затверджувалося і в деталізованій формі: так, щоб матеріал можна було легко зрозуміти, не впадаючи в сумніви і не ставлячи питань про більш глибокий зміст. Незаперечність істини, продукована середньовічним університетом, поступово відмітається [18]. Поряд створюються власне наукові установи – *College de France, Jardin des Plantes і Ecole des etudes superieures* [8, с. 44-50].

Наприкінці XVIII - на початку XIX ст. починають обстоюватися *ідеї єдності навчального і наукового процесу університету* (В.Гумбольдт [43], Ф.В.Шелінг, Ф. Шлейермахер) [45]. Особливістю часу стало їх вдале практичне втілення.

Вільгельм фон Гумбольдт (*«Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових установ у Берліні», 1809*) [43; 16, с. 25-33], з ім'ям якого традиційно пов'язують формування концепції «класичного» університету (Берлінський університет, 1809, перший ректор – Й.Г.Фіхте), а також інші німецькі теоретики вищої освіти (Фрідріх Шлейермахер *«Роздуми про університет в німецькому розумінні», 1808*), чітко означили основні принципи, на яких базується внутрішня організація університету. Це, передусім, *свобода викладання і свобода навчання* (*Lehrfreiheit und Lernfreiheit*). Перша розумілася як невід'ємне право викладача самостійно і вільно обирати предмет для читання лекцій, а також методи викладання. Друга надавала студентам можливість без будь-якого зовнішнього примусу обирати під час університетського навчання, які саме курси, у яких викладачів і в якому порядку слухати, а також складати чи ні заключні іспити на вчений ступінь [7; 17].

Але головним для гумбольдтівської концепції університету була власне постійна присутність у ньому науки, націленість професорів і студентів на неперервний науковий пошук, який і був самою суттю університетського «викладання в єдності з дослідженням» (*Einheit von Forschung und Lehre*). Це означало, що викладачі нестимуть студентам ті істини, яких набули в ході своїх досліджень, тим самим демонструючи учням шлях до здобуття цих істин. Студенти ж розділять на рівних із викладачем процес наукового пошуку («не вчитель приходить до учнів,

але всі вони зібралися разом заради науки»), і саме це дозволить сформувати особистість, світогляд, характер (*Bildung durch Wissenschaft*), а отже, здійснити внесок у розвиток нації і держави.

Берлінський університет став першим *національним* німецьким університетом (поняття належить німецьким неогуманістам). Вважалося, що такий університет вже не просто покликаний в утилітарному розумінні відповідати конкретним державним потребам, але набагато ширше – бути вмістилищем «духу нації», збирати навколо себе все, що сприяє її руху вперед. Природно, що в ньому мала розвиватися «національна наука», представлена саме національними вченими, яка б знаходилася на високому, передовому рівні і давала б широке філософське усвідомлення наукових проблем, з чого знову-таки витікали б ідеї, важливі для нації в цілому.

Його значення дуже швидко переросло межі Прусії, або навіть усієї Німеччини. Характерно, що зміна зовнішніх функцій університету по відношенню до оточуючого суспільства супроводжувалася в даному випадку і глибоким переосмисленням його внутрішнього устрою, відносин між державою, професорами і студентами, характеру навчального процесу. Так була створена ідейна основа класичного («гумбольдтівського») університету. Саме йому, як виявилось, належало майбутнє університетської освіти у світовому масштабі (останнє було зумовлено широкою експансією цього типу університету в другій половині XIX – на початку XX ст. у різні країни Європи, Азії і Америки). Зокрема, за зразком німецького університету, в 1896 р. відбулися освітньо-реформаційні процеси у Франції, коли розрізнені факультети знову об'єдналися у цілісні університетські структури [37, с. 115-123].

Довше, ніж університети багатьох європейських країн, залишалася замкнутою корпорацією більшість університетів Англії. Тривалий час вони по суті вважалися закритими школами. Університетське життя було організоване у стилі заможних класів Англії. Навіть виходити за межі коледжу студенти і викладачі могли тільки в одязі певного зразка, де позначалися академічні ступені, засвідчувалася станова приналежність. Навчання за змістом і методами по суті було поглибленим гімназійним курсом. Лише в 1850 р. для обговорення назрілої університетської реформи було призначено урядову комісію [33, с. 43-46]. У цьому ж році Оксфорд запропонував «сім заходів для розширення Університету»: обладнання студентських квартир поза коледжем; дозвіл студентам жити у приватних будинках; навчатися в університеті, не проживаючи ні в коледжі, ні на студентській квартирі; допущення вільних слухачів; відміна релігійних обмежень тощо.

У середині XIX ст. подальший розвиток «ідеї університету» позначився концепцією «інтелектуального університету» Джона Ньюмена, втіленою у відкритому ним в Дубліні Католицькому університеті (1854). За авторським твердженням, університет повинен надавати перевагу ліберальному знанню й інтересам студентства у навчанні мислення і вивченні наук. Ціннісними основами змісту університетської освіти проголошувалися: знання як самотета, інтелігентність та інтелектуальність [45]. Отже, Дж.Ньюмен уважав, що університет бере на себе функцію розповсюдження знань і має сприяти в цьому католицькій церкві, оскільки «будь-яка істина сприяє істині». У його уяві відбувається не просто засвоєння певної галузі знання, а становлення інтелектуальної культури. В цій концепції університет тісно пов'язаний із церквою, а дослідницька функція не головна.

На початку XX ст. локалізуються *три основні моделі університету: французька (наполеонівська)*, орієнтована на підготовку професіоналів, здатних обслуговувати потреби уряду і держави; *англосаксонська*, спрямована на виховання еліти. Не втратила актуальності й *німецька (гумбольдтівська)*, продовжуючи обстоювати єдність освітнього і наукового процесу університету, його автономію.

Загалом же у цей час на тлі розширення функцій університету відбувається професіоналізація змісту навчання, переорієнтація на формування не лише носіїв ідей, а професіоналів, здатних на прийняття практичних рішень, корисних суспільству. Видатний іспанський науковець і письменник, доктор філософських наук, професор метафізики Мадридського університету Х.Ортега-і-Гассет, аналізуючи у праці «*Місія університету*» (1930) проблему «університет, професія, наука», зазначав, що університет, у першу чергу, являє собою вищу освіту, яку має отримати середня людина. Середню ж людину слід зробити, перш за все,

людиною культурною, відповідною вимогам часу. Таким чином, первинна і центральна функція університету – це викладання культурно-значущих дисциплін (галузей знання): фізичної картини світу (фізики), основоположних тем органічного життя (біології), історичного розвитку людства (історії), структури і функціонування суспільного життя (соціології), плану світотворення (філософії). Ортега відмічав також необхідність становлення особистості як фахівця. За його твердженням, поряд із навчанням культури, університет має готувати хороших медиків, суддів, викладачів математики або історії. У середньої людини немає жодних причин ставати вченим, вона не зобов'язана присвячувати себе науці, хоча й не заперечував, що університет невіддільний від науки, а отже, має включати також і наукове дослідження [46; 28, с. 44-45]. Х.Ортега-і-Гассет виявився солідарним із Дж.Ньюменом, оскільки уважав, що університет надає можливість розвивати культуру людини. Крім трансляції культури, вагоме місце, як зазначалося, відводив формуванню професіонала. І Дж.Ньюмен, і Х.Ортега-і-Гассет підкреслювали значення ціннісних і світоглядних орієнтирів, продукованих університетом.

З другої половини ХХ ст. *університетська автономія* проявилася у метафорі «соціальної інженерії». Університет починає розглядатися як структура, здатна «полагодити» зруйновану війною Європу, що призводить до чергової втрати трансцендентності університету. Для Німеччини це означало руйнування ідеї гумбольдтівського університету з його вимогами «уособлення і свободи». Для Англії – поразку оксбріджської моделі у символічній боротьбі з «червоноцегляними» університетами, спадкоємцями індустріальної революції кінця ХІХ ст. Для Франції – програш університетів Вищим школам, які втілювали дух наполеонівських реформ. В усіх цих випадках мова йшла про втрату цінності неутилітарного, непрагматичного знання (В.Вахштайн *«Метафори і метаморфози університету»*, 2002) [17; 36].

Американські університети, які первинно синтезували демократичні традиції ранніх середньовічних університетів і прагматизм німецької університетської школи, до середини ХХ ст. перетворилися на могутні освітні, дослідницькі й науково-виробничі корпорації, тісно пов'язані з бізнесом, індустрією і системами управління (Гарвард (Массачусетс), 1636 р.; Йельський університет (Коннектикут), 1701; Массачусетський технологічний інститут, 1861; Каліфорнійський університет (Берклі), 1868; Стенфорд (Каліфорнія), 1891). Корпоративній культурі університетів США сприяв особливий правовий статус, наявність власних статутів і конституцій, які, надаючи їм високого рівня автономії, не протиставляли їх суспільству і владі. У силу того, що університети мали в своєму розпорядженні землю, ціна якої внаслідок близькості до колективного інтелекту університету зростала, багато з них ставали самодостатніми в економічному відношенні суб'єктами господарської діяльності. Американські університети притягували не тільки бізнес, але й інститути влади. Це відображалося і в їхній структурі, оскільки досить популярними університетськими спеціальностями стали програми з управління бізнесом і державного управління [11, с. 34-38]. Паралельно в університетській системі США відбувалося виокремлення особливої групи установ – «дослідницьких університетів», які стали провідними науково-освітніми корпоративними комплексами і центрами проведення незалежних експертиз [32, с. 3-6].

Дискусії з проблем розвитку університету посилюються у повоєнній Німеччині. Так, у ФРН створюється програма університетської реформи, основою якої стає ідея професора Гейдельберзького університету Карла Ясперса (*«Ідея університету»*, 1946) про ренесанс гумбольдтівського університету. К.Ясперс виокремив чотири основні завдання університету: 1) дослідження, навчання і здобуття певних професій; 2) освіта і виховання; 3) базоване на спілкуванні інтелектуальне життя; 4) космос наук [44]. Зокрема, ним зазначалося: «Університет – це не просто школа, а своєрідна школа. Тут необхідно не лише викладати, професори мають навчити студента брати участь у дослідженнях і таким чином досягати наукового способу мислення, що визначатиме його життя. У відповідності з ідеєю університету студенти мають відповідати самі за себе. Вони повинні слідувати за своїми вчителями критично. Їхньому навчанню притаманна свобода. Завдання професора – за посередництва науки транслювати істину. Професор при цьому також володіє свободою викладання» [40, с. 67-70]. Отже, розвиваючи підходи В.Гумбольдта, К.Ясперс уважав передумовою діяльності університету ідею істини. В його баченні університети повинні існувати незалежно від держави, оскільки мають мету наддержавного характеру – пошук і слідування істині.

Однак, реставраційний пафос К.Ясперса вже тоді викликав заперечення. Його опонентом став Юрген Хабермас. Він зауважив, що обіцянки Гумбольдта залишаються не виконаними і німецький університет насправді не здійснив бажаного універсуму наук, не досяг єдності викладання і дослідження, у нього є серйозні проблеми, пов'язані з власною традиційною автономією. У той час, як К.Ясперс стверджував, що будь-яка інституція лишається життєвою і функціональною, доки запліднюється своєю первинною ідеєю, Ю.Хабермас заперечував базування інституцій на ідеях. Однак, останній і сам не бажав повністю попроситися з гумбольдтівським університетом. На відміну від системних теоретиків, Ю.Хабермас уважав, що університет продовжує залишатися вкоріненим у життєвому світі людини за посередництва трьох переплєтених між собою функцій – соціалізації молоді людини, критичного оновлення-передавання культурних традицій і, на третьому місці, створення моделей публічної громадської поведінки через свій дискусійний етос (дав.-гр. *ethos* – спосіб життя). «Доки ця залежність ще не повністю розірвана, ідея університету не вмерла остаточно», – зазначає Ю.Хабермас (*«Ідея університету – навчальні процеси»*, 1986) [42; 16, с. 187-210]. К.Ясперсу і Ю.Хабермасу належать дві полярні точки зору щодо університетської автономії. З позиції першого – автономія університету пов'язана з його автономією від держави, оскільки «фактично завжди існує боротьба між державою і університетом» [44, 53]. Другий виводив автономію університету як автономію від суспільства, бо вважав, що «держави зацікавлені в тому, щоб забезпечити університету зовнішню форму внутрішньої необмеженої свободи» [42, 34].

Усе зазначене свідчить, що традиційно сутність і функції університету розкривалися переважно через дві основні конкуруючі моделі – «університет науки» і «університет культури» [4]. Відповідно у своїй переважальній функції університет мав виробляти і транслювати наукове знання або передбачати збереження і розповсюдження культури. При цьому його унікальною метою завжди залишалося особливе ставлення до людини як автономної особистості з метою її самовдосконалення. Так чи інакше, реалізація цих підходів передбачала базування на широкій автономії університету.

Перебування університету на перетині інтересів багатьох соціальних суб'єктів (нації, держави, промисловості, бізнесу, особистості) примушує його знову й знову переосмислювати власну сутність і призначення. На тлі поточних соціальних змін класичні цінності втрачають домінуюче значення, не реалізуються належною мірою. На трансформацію ціннісних орієнтацій університету невпинно впливає процес глобалізації, який привніс у сферу освіти практику бізнесу [20; 41]. «Академічний капіталізм» засвідчив комерціалізацію наукової і викладацької діяльності [2, с. 40-44; 47]. Одним із проявів стала зміна сутності освіти. Вона почала набувати статусу послуги. У цій ситуації однозначну перевагу отримало прикладне знання, «замовні» дослідження. У сферу «академічного капіталізму» залучається все більше університетів різних країн, що в першу чергу виявляється у зміні змісту діяльності, характеру фінансування освіти і науки, орієнтації на практичну вигоду. Серед факторів, що детермінують еволюцію «ідеї університету» також конкуренція між університетами за ресурси, диверсифікація фінансування, демографічні зміни, нові потреби суспільства в якості освіти, більш вимогливі споживачі [48] й т. ін. Результатом адаптації до цих змін стала трансформація традиційних і поява широкого спектру *нових моделей університету* [9], серед яких: підприємницький, інноваційний, дослідницький, проектно-орієнтований, регіональний, віртуальний, корпоративний, мегауніверситет, мультиверситет [6, с. 32-36; 12, с. 119; 19, с. 12-15]. Не випадково, праці сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців (В.Байденко, Р.Барнетта, М.Вебера, А.Гаврилкова, А.Грудзинського, К.Керр, Б.Кларка, Є.Князева, Г.Майєра, Ю.Похолкова, Б. Рідінгса, А.Флекснера, М.Хатчінса, Ю.Яблєцкої та ін.) спрямовані на розширення філософського дискурсу «ідеї університету», його автономії, академічних цінностей. Так, М.Веберу належить заслуга у відродженні гуманістичних основ концепції університету. Він стверджує, що університетська освіта має повернути значущість загальнолюдських ідеалів. У концепції А.Флекснера акцент переноситься на соціальну значущість університету, здатність взаємодіяти з суспільством, відповідати на його запити. Для М.Хатчінса сутність сучасного університету розкривається в його спрямованості на розвиток технічного, прикладного, практичного знання, вузької спеціалізації. К.Керр відмічає особливу

важливість сучасного університету як «мультиверситету». Б.Барнетт умовами буття сучасного університету вважає критичну міждисциплінарність, колективний самоаналіз, ангажованість, відсутність фіксованих кордонів, комунікативну терпимість. На думку Ю.Яблецької, місія університету виробляється з урахуванням його типології, філософії, традицій, історії; цільових орієнтирів; стилю поведінки і пріоритетів членів університетського співтовариства; особливостей і компетенції; очікувань зовнішнього середовища; ресурсів, можливостей та способів діяльності. Відповідно, визначення місії університету має вирішувати завдання формування уяви про спрямованість його діяльності, мети і засобів її досягнення; сприяння формуванню іміджу; вироблення єдиного напрямку спільних дій для всіх членів університетського співтовариства; встановлення певного клімату в університеті; створення можливостей для ефективнішого управління університетом [39, с. 23-28].

Ідея університету, пройшовши етап визначення його як місця передачі й поширення знань, пошуку істини, формування наукового пізнання, обґрунтування й підтримки єдності навчання, наукового дослідження і виховання, перетнулася з ідеєю організації університету як освітньо-науково-промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, реалізації як простору для бізнесу і підприємництва. Освіченість у інформаційному суспільстві передбачає здатність спілкуватися, навчатися, аналізувати, прогнозувати, проектувати, обирати і творити. Людина тепер має бути готовою діяти в умовах високої динаміки ринку праці, а для цього вміти працювати з інформаційними потоками, аналізувати ситуації, бути динамічною, комунікабельною, толерантною, володіти навиками самоорганізації, самостійно ставити мету і досягати її. Зазначене загострює проблеми кадрової політики, збереження автономії і академічних свобод, якості навчання і викладання – єдині для університетів світу, дає підґрунтя для осмислення ситуації сучасного університету як ситуації його самовизначення.

Не дивлячись на трансформацію ціннісних орієнтацій, у наш час інституціональна автономія і академічна свобода – необхідні принципи університетського життя. Сучасний університет для подальшого функціонування має зберегти автономію і незалежність від зовнішніх факторів, а також збільшити свій вплив на соціальне оточення. Університет взаємодіє із суспільством, але при цьому умовою його існування є певна незалежність від інтересів самого суспільства, дотримання балансу між задоволенням власних потреб і потреб суспільства. Університетська автономія і академічна свобода як традиційні університетські цінності забезпечують цей баланс. Завдяки університетській автономії досягається незалежний пошук істини, зберігаються основоположні цінності суспільства. Прагнучи до реалізації принципу автономії, університет має забезпечувати процедури контролю і гарантій якості, що передбачає розширення його академічної відповідальності. При цьому, якщо внутрішня відповідальність охоплює різнобічну діяльність студентів, викладачів, адміністрації, то її зовнішня форма реалізується у взаємодії із соціальним оточенням, спрямована на подолання соціокультурної кризи системи освіти, засвідчує здатність задовольняти потреби суспільства, держави, ринку праці.

Список використаних джерел

1. Альтбах Филип Г. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Филип Г.Альтбах // *Alma mater* (Вестник высшей школы). - 2004. - № 10. – С. 39 – 43.
2. Альтбах Филип Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага / Филип Г.Альтбах // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). - 2002. - № 7. – С. 40 – 44.
3. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А.Ю.Андреев. – М.: Знак, 2009. – 648 с.
4. Арнольд А.И. Путь к храму культуры: образование как социокультурный феномен / А.И.Арнольд. - М.: Грааль, 2000. –107 с.
5. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И.Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый ун-т, 2002. – 128 с.
6. Байденко В.И. Российский университет в европейском пейзаже / В.И.Байденко // *Высшее образование сегодня*. – 2004. - № 8. - С. 32 – 36.

7. Бим-Бад Б.М. Что такое университет? Режим доступа: <http://www.bim-bad.reability.ru>
8. Броклис Л. Университет в ранний период современной европейской истории: учебные планы (Реферат) / Л.Броклис // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2002. - № 1. – С.44. – 50.
9. Брок-Утне Биргит. Анализ глобальных факторов, влияющих на современную образовательную систему, на примере европейских университетов / Биргит Брок-Утне // Высшее образование в Европе. – 2002. - Т. XXVII. - № 3. Режим доступа: <http://www.periodicals.com/tandf>
10. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж.Верже // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1997. - № 5. – С. 36 – 40.
11. Вест Чарльз М. Университеты мирового класса: американский опыт / М.Вест Чарльз // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2005. - № 2. – С. 34 – 38.
12. Деревнина А. Проектирование миссии университета / А.Деревнина // Высшее образование в России. – 2008. - № 3. – С. 119 – 123.
13. Добренъков В.И. Общество и образование / В.И.Добренъков, В.Я.Нечаев. – М.: Инфра-М, 2003. – 381 с.
14. Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учеб. пособие. [Вступит. статья, перевод и примечания Г.И.Липатниковой] / [под ред. А.Е.Москаленко]. – Воронеж: Воронежский государственный пединститут, 1973. – 157 с.
15. Захарова О.Л. Системы высшего образования стран Запада: В 2 ч. - Ч. 2 / О.Л.Захарова, И.В.Муравьева, А.Б.Осанов; [Отв. ред. В.И.Зубарев] / Н.-и. центр международного образования Ун-та дружбы народов. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1991. – С. 64 – 67.
16. Ідея університету: Антологія / Упоряд.: М.Зубрицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська; відп. ред. М.Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
17. Идея университета: ее смысл, содержание, история. Идея университета в контексте современной цивилизации. Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/465/12435.php>
18. Кант И. Спор факультетов, 1798 / И. Кант // Сочинения. - В 8-ми т. - Т. 7. - М.: Чоро, 1994. - С. 57 - 136.
19. Князев Е.А. Об университетах и их стратегиях / Е.А.Князев // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. - № 4 (37). – С. 12 -15.
20. Козмински Анджей. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов / Анджей Козмински. – Высшее образование в Европе. – 2002. – Т. XXVII. - № 4. Режим доступа: <http://www.periodicals.com/tandf>
21. Коллинз Р. Средневековые университеты, схоластика и проблема интеллектуальной стагнации (*Фрагменты главы из книги «Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения»*) / Р.Коллинз // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2002. - № 8. – С. 47 – 52.
22. Костюкевич С. Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки / С.Костюкевич // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2001. - № 6. – С. 34 – 39.
23. Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1992. – 234 с.
24. Лефф Гордон. Тривиум и три философии / Гордон Лефф // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. - № 1. – С. 49 - 54.
25. Литошенко Д. Современные модели подготовки кадров высшей квалификации в свете исторического опыта европейского университетского образования XVI– XVIII вв. / Д.Литошенко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. - № 7. – С. 38 - 43.
26. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В.Микитась. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.
27. Норт Дж. Квадравиум (Реферат) / Дж.Норт // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. - № 2. – С. 42 – 48.

28. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х.Ортега-и-Гассет // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. - № 7. – С. 44 – 49, 54.
29. Петерсон Олаф. Университет в ранний период современной Европы: традиции и новации / Олаф Петерсон // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. - № 10. – С. 31 – 37.
30. Радул О.С. Історія вищої школи Європи (V – середина XX ст.): [Монографія] / О.С.Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
31. Риддер-Сименс Х., де. Средневековый университет: мобильность / Хильде де Риддер-Сименс // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1997. - № 1. – С. 38 - 47.
32. Росовски Хенри. Две трети самых лучших / Хенри Росовски // «Америка», (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U.S.A. – 1993. - № 000. – С. 3 – 6.
33. Руогг В. Европейский университет на пороге Нового времени (реферат) / В.Руогг // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1999. - № 1. – С. 43 – 46.
34. Скотт Питер. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа / Питер Скотт // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2001. - № 11. – С. 50 – 56.
35. Смолоу Джил. В стремлении к совершенству / Джил Смолоу // «Америка», (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U.S.A. – 1993. - № 000. – С. 8 - 9.
36. Шульман М.М. О социокультурных функциях университетов (исторический взгляд). Режим доступа: <http://www.mis/conf/1999a/1-3.html>
37. Уваров П.Ю. Университеты и идея европейской общности / П.Ю.Уваров // Европейский альманах. История. Традиции. Культура. – М.: Наука, 1993. – С. 115 – 123.
38. Шмидт-Виггеманн В. Университет в ранний период современной Европы: новые структуры знания (реферат) / В.Шмидт-Виггеманн // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2001. - № 8. – С. 31 - 34.
39. Яблечка Ю. Миссия организации и университета: некоторые особенности / Ю.Яблечка // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. - № 9. – С. 23 – 28.
40. Ясперс Карл. Идея университета / Карл Ясперс; пер. с нем. Т.В.Тягуновой; ред. перевода О.Н.Шпарага; под. общ. ред. М.А.Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.
41. Currie Jan. Universities and Globalization: Critical Perspectives / Jan Currie, Janise Newson. - London: Sage, 1998.
42. Habermas J. Die Idee der Universität-Lernprozesse / J.Habermas // Die Idee der Universität: Versuch e. Standortbestimmung / M. Eigen та ін. – Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokio: Springer 1988. – С. 139 – 173/
43. Humboldt W., von. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen / W. von Humboldt / Bd. 4. – Darmstadt, 1982.
44. Jaspers K. Die Idee der Universität. - Reprint [d. Ausg. Berlin, 1946]. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980.
45. Newman J.H. The Idea of A University, 1854 / J.H.Newman. Режим доступа: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/newman/newman-university>
46. Ortega y Gassat G. Mission of the University / G.Ortega y Gassat. - Norton, N.Y., 1966.
47. Slaughter Shelia. Academic capitalism; Politics, Policies, and the Entrepreneurial University / Shelia Slaughter, Larry L. Leslie. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
48. Smith Anthony. The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society / Anthony Smith, Frank Webster. - London: Open University Press, 1997.

1.2. Вітчизняний дискурс і практики університетської автономії

З XIII ст. європейський університет, який зародився в Італії, на півдні Франції і в Парижі, розпочав експансію взірців і способів організації вищої освіти. До середини XV ст. «університетське будівництво» охопило всю Центральну Європу. Особливо багато університетів, різноманітно орієнтованих у конфесійному відношенні – католицьких, лютеранських, кальвіністських, з'явилося у другій половині XVI – на початку XVII ст. у Центральній і Східній Європі в зв'язку з ходом Реформації і Контрреформації. Характерно, що більшість із них на території Речі Посполитої і Угорського королівства відкривали єзуїти, які створили систему викладання, спрямовану на об'єднання в одній програмі предметів філософського і богословського факультетів [35, с. 12].

Починаючи з останньої чверті XVI ст. ці процеси також отримали відгук серед православної конфесії в Речі Посполитій, де в містах Галіції, Подолії і Волині виникли перші греко-слов'янські школи, підтримувані православними братствами і великими магнатами (такими, як Костянтин Острозький, Острозька академія, 1576) [26; 32]. Їх організація, програми і методи викладання орієнтувалися на православний Схід, маючи при цьому спільні риси з єзуїтськими колегіями. Саме ці навчальні заклади можуть уважатися зародками православних університетів. Їх установчі документи затверджувалися східними патріархами (Костянтинопольським, Антіохійським), що знаходилися на той час в землях Речі Посполитої [2; 8, с. 9].

Поєднав «греко-слов'янське» і «латинське» викладання на початку 1630-х років київський митрополит Петро Могила. Заснована ним у Києві *православна колегія* (в майбутньому – Києво-Могилянська академія) претендувала на ті ж права університетів, якими в Речі Посполитій вже користувалися католицькі вищі школи [16, с. 255-265; 31; 35, с. 12].

Як зазначає І.Лосєв («Автономія університетів і дух Європи», 1999), українська національна ідентичність за своєю природою є європейською ідентичністю, яка впродовж століть формувалася у контактах з європейською культурою. У реальних умовах теперішньої України боротися за збереження української ідентичності означає, перш за все, берегти її європейську гуманістичну і демократичну сутність. Однак це передбачає також захист від антиєвропейських авторитарних тенденцій тих культурних механізмів трансляції досвіду українського соціуму, які дозволяють підтримувати традиції демократичного розвитку нації і людської особистості. Таким механізмом упродовж століть була в Європі автономія університетів як особливий, властивий саме європейській цивілізації інститут.

З приєднанням Києва ідея відкриття православного університету перейшла до Московської держави, яка тим самим вступила в процес «університетського будівництва». На рубежі 1670–1680-х рр. була висунута ідея заснування Московської академії, своїми загальними рисами відповідна проекту православного університету, що засвідчується «Привілегією на Академію» Сімеона Полоцького і Сильвестра Медведєва [28, с. 17-21]. І хоча в задуманому вигляді ця ідея не була реалізована, на початку царювання Петра I академія у Москві все ж була відкрита за зразком Київської. «Привілегія» ж залишилася унікальним пам'ятником суспільної думки, котрий засвідчив проникнення ідеї університету, статус і права якого були б аналогічними його європейським попередникам [28, с. 18].

Формування інституту російської науки (академія, університет) базувалося на рішенні Петра I, який підписав Положення про створення Санкт-Петербурзької Імператорської академії наук (1724). Рішення було компромісним, оскільки передбачало монтаж двох основних зразків – Лондонського королівського товариства і Паризької академії наук. «Протекторат» вищої влади зазначався в самій назві нової установи, а паризький інститут демонстрував, яким чином можна залучити «вчених людей» для роботи за контрактом. Іншими словами, академіки йшли на «государеву службу» і отримували досить високу «академічну винагороду» за свою роботу. По суті, інший варіант у Російській імперії на той час не міг бути реалізованим, оскільки «вчені люди», за відсутності власних, запрошувалися з-за кордону. Петровський сценарій розвитку академії передбачав три основні сфери діяльності: нарошування знань, навчання молоді, різного роду експертизу. Поєднання дослідницької і педагогічної роботи було необхідним для відтворення своїх кадрів (заміни у перспективі ними іноземців). У проекті Петра I зазначалася також необхідність створення академічного університету і гімназії. Регламент 1747 р.

повторював академічне розташування університету: «... к Академии другая ее часть присоединяется – Университет». За визначенням Н.Кузнецової, академічний університет не відповідав європейським зразкам, бо готував в основному для просування академічними сходами. Студентів набирали як рекрутів, у будь-який момент могли відкликати і відрядити в інше місце державної служби. Про «академічні свободи», гарантії прав, «університетську корпорацію» не йшлося [21, с. 7 - 19].

Надалі, намагаючись обґрунтувати *ідею автономії університету*, М.Ломоносов («*Проект привілею Академії наук*», 1764) наголошував на дотриманні наступних обов'язкових умов: свободі самоврядування (обранні ректорів і деканів), наданні законодавчих повноважень «професорським конференціям», праві присуджувати вчені ступені, високому статусі носіїв університетських ступенів (що означало в даному випадку включення відповідного положення до Табелі про ранги). Наступний «План заснування в Росії університетів» (1787) належав досить відомому скатерининському вельможі О.П.Козодавльєву. Він призначався для нових університетів, один з яких передбачалося відкрити у Чернігові (указ від 29 січня 1786 р.). Однак здійснити цю університетську реформу Катерині II завадив початок російсько-турецької війни, тому «План» так і лишився нереалізованим. В указі від 29 січня 1786 р. підкреслювалося, що російський університет є частиною держави і його управління «узгоджується з установами державними». Саме такий підхід до університетів (напротивагу їх колишньому розумінню як автономних корпорацій) був характерним у ті ж роки для університетської реформи Австрійської монархії. Тому за основу розроблення «Плану» було прийнято так званий *Wiener Studienplan* – навчальний план Віденського університету [30, с. 657].

Ці дві точки зору надалі будуть почергово відображатися у змісті основних документів, які регламентували розвиток університетської освіти – статутів Російських імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884 рр.) [34, 269 стб.]. Незаперечним стало лише те, що саме університетами створювалася атмосфера, спрямована на виховання особистості, індивідуальності. Водночас, в історії Російських імператорських університетів, як зазначають Н.Ладижець, О.Глузман, лише перший період розвитку Московського, Дерптського і Петербурзького університетів (1705–1802 рр.) слід розглядати в контексті загальноосвітнього процесу становлення університетської освіти. З 1803–1804 рр. провідною їх функцією стає навчальна [10, с. 8-13] (наукові дослідження акумулюються в академічних структурах), що певною мірою нівелювало класичну ідею університету. Цей факт засвідчується досвідом Харківського (1804), Київського (Університету св. Володимира, 1834) і Новоросійського (1865) імператорських університетів [12, с. 26-36; 25].

З точки зору А.Ю.Андрєєва і С.І.Посохова, початковий період адаптації європейської «університетської ідеї» на вітчизняному ґрунті означив головне – університет поступово «прижився», причому цей процес виявився незворотнім. Надалі головним результатом університетської реформи Олександра I стало остаточне оформлення університетської системи Російської імперії, за якою вся країна була розподілена на шість навчальних округів. На чолі кожного з них мав постати один з університетів – уже наявних або нових, котрі ще необхідно було відкрити. Бюрократичні функції університетів щодо управління округом були запозичені з досвіду польських і французьких освітніх реформ. Внутрішня ж організація університетів виявилася плодом компромісу між тенденцією до «модернізації», з розвитком навколо університету навчальної інфраструктури, наукових товариств, бібліотеки, лабораторій тощо, і одночасним повним закріпленням корпоративної автономії в її «докласичному» розумінні. Щодо модернізації, то вона тією чи іншою мірою торкнулася в другій половині XVIII ст. більшості європейських країн, але особливо значущою була в германських державах, які представили такі успішні зразки «модернізованих» університетів, як Віденський (1365) і Геттінгенський (1734). При цьому під «модернізацією» розумілося таке реформування, за якого держава, втручаючись у життя вченої корпорації, брала на себе функції з організації навчального процесу, підбору викладацьких кадрів, контролю за рівнем викладання, забезпечення необхідними для цього засобами тощо [35, с. 14–15].

У цілому ж в історії вищої освіти відомі різні моделі організації університетського життя – від найширшої автономії до прямого правління з боку державних або інших патронувальних

органів. Класична модель університету передбачала широку автономію і самоврядування. До основних принципів університетського самоврядування належали:

- виборність ректора, деканів, керівників кафедр, професорів, викладачів;
- колегіальний характер вищих органів управління і прийняття найважливіших рішень;
- представництво в органах управління всіх категорій викладачів, студентів, підрозділів університету;
- вирішення проблем зв'язку університету з суспільством, державою через піклувальні та їм подібні ради;
- визнання вищим нормативним документом організації університетського життя його Статуту [13, с. 26-34].

У кожній країні автономія трактувалася і трактується по-різному, тому про неї можна говорити як про певне узагальнене поняття, що передбачає отримання навчальними закладами тих чи інших свобод. Загалом під університетською автономією мається на увазі «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що повною мірою ізольованого від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує. Є взаємна згода університетів, держави й суспільства в тому, що університети в силу завдань, які вони покликані вирішувати в державі й суспільстві, мають певну свободу дій для розв'язання цих завдань, тобто наділені автономією. Кожна з названих сторін має право накладати обмеження на цю свободу – залежно від історії і традицій окремої країни, від сутності влади і стану суспільства, від стану розвитку університетів. При цьому рівень обмежень держави й суспільства залежить від того, наскільки університети відповідають вимогам наукової освіти і культури. Водночас університет може активно відстоювати і розширювати автономію, звільняючись від тих чи інших обмежень. Однак, лише небагатьма університетами досягається рівнозначне партнерство у відносинах з державою та суспільством [11, с. 42-49].

Зазначимо, що класичні університети Східної, Центральної і Південної України (XIX ст.) створювалися з ініціативи держави (названі регіони входили до складу Російської імперії), функціонували за державний рахунок, називалися імператорськими (імператор надавав дозвіл і підписував укази про їх відкриття) і слугували практичній меті підготовки фахівців для державної служби. Вони забезпечували розроблення змісту й належний рівень освіти, управління освітнім процесом і відповідний контроль його якості. На відміну від Західного університету, церква була чи не єдиним інститутом, досвіду спілкування з яким ці університети були позбавлені. Тут від самого початку не існувало богословського факультету. Водночас їх становлення співпало з глибокою кризою університету як такого. Однією з причин цього стало посилення утилітаризму під впливом ідей Просвітництва [10, с. 8-13].

Високий правовий статус Харківського (1804) [4], Київського (1834) [6], Новоросійського (1865) [24] та інших університетів умотивував виникнення окремої галузі державного управління університетською освітою. У зв'язку з цим нагадаємо, що суть докласичного (інакше кажучи – середньовічного) університету полягала в існуванні привілейованої самоврядної корпорації професорів і студентів із судовою, фінансовою та іншою автономією, права якої гарантувалися вищою церковною і державною владою. Саме ці здавалося б суперечливі ідеї сприяли утвердженню європейського університету на вітчизняному ґрунті.

Маніфестом 8 вересня 1802 р. Олександр I створив новий уряд, і на зміну петровським Колегіям прийшов Кабінет міністрів. Було започатковано вісім міністерств, у тому числі Міністерство народної освіти (1802), яке приступило до роботи в січні 1803 р. *Автономія* була затверджена у двох основоположних для університетської системи Російської імперії документах: Попередніх правилах народної освіти від 24 січня 1803 р., а невдовзі й у загальному Статуті імператорських університетів від 5 листопада 1804 р. [35, с. 15].

Отже, першим програмним документом стали «Попередні правила народної освіти» (1803). Саме тут містився розрахований на перспективу розгорнутий план діяльності нового відомства, свого роду державна освітня доктрина. Демократичні принципи розвитку освіти, обґрунтовані в цьому документі, отримали найсуттєвіше втілення в діяльності університетів. Це відобразилося, передусім, у виборності професури й університетського управління, що водночас не порушувало принципу державного піклування і керівництва університетами.

Найбільшою складністю у зв'язку з цим стало трактування і реалізація поширеного на Заході принципу університетської автономії, яка не узгоджувалася з прийнятими нормами державного централізму. Концептуально повторювався шлях французьких університетів, які від початку також розвивалися в системі державності. Однак, найстаріша в Європі університетська традиція перервалася на ціле століття (під час Великої французької революції, декретом від 15 вересня 1793 р., ці статусні навчальні заклади були закриті як осередки реакції і реставрації монархії Бурбонів. Відроджені лише 1896 року). Надалі вітчизняна університетська освіта розвивалася власним шляхом [13, с. 26-34].

Прийняття першого Загального Статуту Російських імператорських університетів (1804) стало одним із найвагоміших питань освітньої політики першої половини XIX ст. Його проект був запропонований секретарем Головного правління училищ В.Н.Каразіним і академіком М.І.Фуссом [3, с. 21]. Статут офіційно визначав навчальний і адміністративний устрій університетів Російської імперії. Найважливішим його досягненням вважається проголошення університетської автономії. Спочатку автономію трактували як свободу університету від державного керівництва й контролю. Це передбачало виборність ректора, проректорів, професорів шляхом таємного голосування, самостійність у затвердженні вчених ступенів, відкритті кафедр тощо. Професорам було надано право читати авторські курси, базуючись на заявлених власних наукових працях (або працях іншого відомого вченого). Вони зобов'язувалися лише доповісти про це Вченій раді й урахувати зауваження колег. Жодних інших форм контролю змісту і якості освіти Статут не передбачав. Водночас університетська автономія якісно відрізнялася від західного варіанта тим, що особовий склад університету, починаючи з ректора, перебував на державній службі й отримував не лише заробітну платню, але й значні привілеї, зокрема, досить високі пенсії та чини за існуючою Табеллю про ранги [38, с. 8-24; 39].

У ході освітньої реформи 1828-1835 рр. було запроваджено другий Загальний Статут імператорських університетів (1835). Новим Статутом у навчальну, виховну та організаційну діяльність університету запроваджувалися відчутні обмеження. Так, ліквідовано свободу викладання, закрито училищні комітети, значно ущільнено принцип університетської автономії. Піклувальник округу призначався управителем університету. Під його безпосереднім керівництвом перебував інспектор студентів, який мав бути військовим чи громадянським службовцем. Університет остаточно позбавлявся судових функцій. Права і обов'язки ради, порівняно зі Статутом 1804 р., стосувалися лише управління навчальною частиною. Ректора обирала Рада з числа ординарних професорів терміном на чотири роки. Господарською і поліційною частинами опікувалося Правління, яке в свою чергу було підпорядковане піклувальникові [1, с. 76-86]. Запроваджувалася обов'язкова для всіх факультетів кафедра богослов'я. Щодо професорсько-викладацького складу, то, незважаючи на збереження права Ради університету обирати професорів та інших викладачів, міністру надавалася можливість на власний розсуд призначати на посаду професора й ад'юнкта вакантних кафедр людей, що відзначилися «ученістю і даром викладання», за наявності необхідних учених ступенів. Отже, до Статуту 1835 р. увійшло положення про вибори ректора з подальшим затвердженням імператорським указом, а професорів – із затвердженням міністром. Саме ці події й зумовили виникнення проблеми «автономії університету» в громадській думці, яка згодом перетворилася у головну суперечність університетського будівництва [5; 7; 23; 27; 33; 37].

Про третій загальний Статут імператорських університетів (1863) у літературі склався стереотип як про певний прорив до демократії, академічних свобод і університетської автономії. Безпосереднім приводом до розроблення Статуту стали суттєві обмеження діяльності університетів, застосовані у зв'язку з буржуазними революціями на Заході. Восени 1849 р. було накладено остаточну заборону на виборність у формуванні керівних органів університетів. З метою ліквідації будь-якого вільнодумства запроваджено зміни до навчальних планів. Призупинялося викладання державного права зарубіжних країн, а в 1850 р. вийшов імператорський указ про припинення викладання філософії. Ліквідація кафедр філософії викликала перебудову філософських факультетів, і 26 січня 1850 року їх було поділено на два самостійні підрозділи – історико-філологічні та фізико-математичні факультети [20].

Водночас, усвідомивши, що суспільний прогрес не можна зупинити адміністративними заходами та переконавшись у безплідності спроб силового тиску, влада почала поступово послаблювати надзвичайний режим у освітній політиці. З 1856 р. в університети поступово повертається нормальний уклад навчального життя. У 1857 р. відновлюється викладання державного права європейських країн, відроджуються кафедри філософії. Урешті, імператорським Указом від 13 травня 1861р. було поновлено виборність ректорів і проректорів [10, с. 8-13].

Розроблення третього Статуту, де демократичні здобутки отримали найбільшого відображення, тривало досить довго (розпочалося у 1858 р.) і відбилося в дискусії представників двох напрямів: ліберального (Є.П.Ковалевський, М.І.Пирогов, М.І.Костомаров) та реакційного (В.П.Долгоруков, С.Г.Строганов). Наприклад, статтю М.І.Костомарова «Зауваження щодо наших університетів» (1861) [23, с. 349-361] було піднято питання статусності студентської корпорації. Противники студентської корпорації (М.Костомаров, О.Воронов, О.Бекетов, О.Никитенко) вважали її віджилою, аргументуючи тим, що корпорація є «привілеєм обраних», сприяє «закритості» університетів, відірваності студентів від громадського життя, має «штучний характер». Ними висувалася ідея «відкритого» університету, який би давав знання для всіх бажаючих його отримати [14, с. 266].

З 1861 р. процес обговорення змісту і спрямування нового загального Статуту імператорських університетів очолив міністр народної освіти О.В.Головнін. Саме йому належить заслуга повернення на службу звільненого до того М.І.Пирогова та залучення до офіційної освітянської діяльності відомих фахівців у галузі науки й освіти, діячів, які користувалися авторитетом серед педагогічної громадськості, а отже, визнання їхніх заслуг з боку Міністерства. Так, були призначені: К.К.Фойгт – професор, а згодом ректор Харківського університету (Харківський навчальний округ), Ф.Ф.Вітте – професор і помічник інспектора училища правознавства (Київський навчальний округ), О.О.Арцимович – попечитель Одеського навчального округу (з 1862 р.). О.В.Головнін залишився в історії освіти як послідовний прибічник університетської автономії, натхненник університетського Статуту (1863 р.). Цей документ дійсно помітно послабив чиновницьку опіку над університетами, ставши важливим кроком у напрямі до їхнього самоврядування. Результати обговорення Статуту широко висвітлювалися у пресі, були опубліковані у двотомнику «Зауважень на проект Загального Статуту Імператорських Російських університетів». Зокрема, цікавою з точки зору розвитку університетської автономії виявилася думка відомого історика і публіциста К.Д.Кавеліна («Свобода викладання і навчання в Германії», 1863). Аналізуючи діяльність відвіданих ним у процесі закордонного відрядження (1862 – 1863 рр.) двох швейцарських (Базельського і Цюрихського) та семи німецьких університетів (Мюнхенського, Лейпцигського, Берлінського, Геттингенського, Бонського, Гейдельберзького, Тюбінгенського), К.Д.Кавелін означив два шляхи розвитку університетів: романо-католицький (де панує авторитет і влада) і німецько-протестантський (де переважає наука, базована на індивідуальній свободі). При цьому він однозначно наполягав на перевагах німецьких університетів [18, с. 121-134]. Звернувши увагу на історичне коріння університетської автономії, К.Д.Кавелін підтримав точку зору М.І.Костомарова щодо загальної тенденції обмеження прав корпорації. Власне, саме цей погляд переважала тоді серед ліберально налаштованої професури.

На довгі роки основою для дискусії з університетського питання стала стаття М.І.Пирогова «Університетське питання» (вперше опублікована у вигляді брошури «Додаток до зауважень на проект загального статуту ...університетів», 1863) [27]. З цього приводу М.І.Пирогов писав О.В.Головніну: «Я знаю, що на новий статут моя стаття не здійснить ніякого впливу, однак моя мета була розповсюдити в суспільстві більш здорові поняття про значення університету, і тому мені бажано зробити гласними мої погляди» [36, с. 342-344]. Значне місце у цій праці М.І.Пирогов відвів проблемі управління університетами, відмітивши, що в умовах централізованої держави автономний університет – означає «якнайменш бюрократичний, якомога меншою мірою залежний від бюрократії». Він увів поняття «децентралізований університет», висловивши думку про можливість кожному університету мати свій власний статут, «не притримуючись однієї загальної формули». «Тільки тоді я побачу університетську колегію живою, сильною і прогресивною, коли: 1) кожен з наших університетів розгорне свою

діяльність на просторі й на свободі; сам за своїми власними переконаннями і, пристосовуючись до місцевих вимог, розподілить свій бюджет з повною відповідальністю перед наукою, державою і суспільством; 2) сам визначить винагороду за труди...не за посадами, а за особистою гідністю і заслугами в науці; 3) сам доведе, що зумів виправдати повну до нього довіру держави, задовільнивши всім вимогам науки, в особі її представників; 4) нарешті, на зміну бюрократичного елементу, з його формалізмом, рангами і привілеями, внесе в своє життя інший, рідний йому – науковий і духовний, довівши тим, що наука стоїть у нього вище забобонів і самоспокуси», - підводить підсумок М.І.Пірогов [27].

У ході підготовки університетської реформи початку 1860-х рр. О.В.Головнін пішов від аналізу поглядів вітчизняних учених до врахування зарубіжних освітньо-модернізаційних тенденцій, думок передової освітянської громади Європи. Він розпорядився відправити проект відомим педагогам Німеччини, Франції, Бельгії та Англії. Їхні відгуки були зібрані в окремому томі «Зауважень іноземних педагогів на проект навчальних закладів Міністерства народної освіти». Затверджений 1863 р. Статут Російських імператорських університетів дійсно став найбільш прогресивним порівняно з двома попередніми (1804 і 1835 рр.). Він знімав обмеження з автономії університету і університетського суду, містив положення щодо розширення наукової діяльності університету (через започаткування наукових товариств, написання студентами наукових праць, преміювання та нагородження медалями кращих із них тощо). Значну увагу в Статуті було приділено організації навчальної діяльності університету. Так, факультетські збори отримали право на розробку і затвердження навчальних планів та програм. Новацією стало скасування вступних іспитів. До університету тепер зараховували всіх, хто мав атестат про завершення повного гімназійного курсу навчання. Зазначене відповідало європейським тенденціям, адже в другій половині XIX ст. наука бачилася основою соціального прогресу, а інтелігенція (а отже, й університети) – відповідальними за цей прогрес [39, р. VII, VIII]. Університет трактувався як відображення самого суспільства, а університетська реформа виступала взірцем для перевтілень усіх інших установ і навіть сфер життя.

Цікаво, що навіть під час дискусії кінця 1870-х – початку 1880-х рр., як прибічники збереження Статуту 1863 р., так і його противники, були єдиними у відстоюванні тези про виключну роль університетської реформи серед інших соціальних змін. Поняття «централізація», «децентралізація», «самоврядування», «автономія» в другій половині XIX ст. активно розроблялися такими правознавцями, як О.В.Лохвицький, М.М.Коркунов, Б.М.Чичерін, О.Д.Градовський. Особливе значення надавалося самоврядуванню як прояву децентралізації. Так, О.Д.Градовський уважав, що самоврядування слід розуміти не лише як спосіб кращого вирішення завдань управління, але й перевтілень усього типу держави відповідно до нових потреб [9, с. 13]. В.І.Герье, розвиваючи ці ідеї стосовно університетської реформи, відмічав, що питання полягає в тому, «де провести межу між централізацією і децентралізацією» [7, с. 823]. Наприкінці 1870-х – на початку 1880-х рр. пошуки цієї «межі» призвели до виникнення тези про політичний характер університетської реформи.

Невдовзі до Статуту почали вноситися певні корективи з метою «посилення централізованого начала, державного контролю за ходом і змістом викладання та утвердження необхідного порядку і дисципліни серед студентів». На початку 1870-х років з'являються численні публікації щодо обговорення проблем автономії університету, з критикою «університетської автономії на західний манер». У 1874 р. тимчасова комісія під головуванням міністра державних володінь П.О.Валуєва висловила за реформування внутрішньої організації університетів, а 1875 року було утворено основну комісію з метою розроблення чергового проекту Статуту університетів під керівництвом статс-секретаря І.Д.Делянова. 16 березня 1882 р. останнього було призначено міністром народної освіти. 30 травня того ж року на посаді міністра внутрішніх справ Олександр III затвердив графа Д.О.Толстого. Двоє досвідчених державних чиновників розумілися на проблемах вищої школи і мали детальний план її реформування, який, передусім, передбачав запровадження нового університетського Статуту. Проект Загального Статуту імператорських університетів було винесено на розгляд Державної ради 30 листопада 1882 р. На основі Указу Сенату запровадження Статуту передбачалося з 1884-1885 н. р. Усі факультети університету (історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний, медичний) трактувалися як частини єдиного цілого. Особливе місце

у першому розділі відводилося визначенню статусу піклувальника навчального округу, його прав і обов'язків. Коло повноважень піклувальника, порівняно зі Статутом 1863 р., було значно розширено. Він мав спостерігати за ходом університетського викладання, скликати, в разі необхідності, раду і правління університету, призначати збори факультетів. Йому надавалося право вищого керівництва у справах охорони порядку й дисципліни. Про вжиті заходи піклувальник був зобов'язаний доповідати міністрові народної освіти. Крім того, він міг навіть вимагати від ректора звіт про організацію нагляду за студентами [11, с. 42-49].

Основні функції ректора визначалися в другому розділі Статуту. Серед них: нагляд за навчальним процесом і повнотою викладання в університеті, за утриманням допоміжних установ, контроль за проведенням вступних іспитів, застосуванням заходів щодо врегулювання порядку й дисципліни в університеті. До обов'язків ректора входило головування на засіданнях Ради і Правління університету, керівництво їх роботою. Рада складалася з професорів університету. На засіданнях розглядалися найважливіші проблеми життєдіяльності вищого закладу освіти. Зокрема, заслуховувалися й аналізувалися звіти професорів про наукову і навчальну роботу, щодо професійних зв'язків із зарубіжжям, участі у конференціях тощо. Міністерство народної освіти наглядало за ходом розв'язання найважливіших питань. За необхідності, ректор мав право проводити факультетські збори, де обговорювалися питання іспитів викладачів на здобуття вчених звань, приймалися постанови про надання магістерських свідоцтв, розглядалися рукописи на предмет їх друку за рахунок університету, обговорювалися умови присудження студентам медалей і «почесних відгуків» за написані ними твори, заслуховувалися звіти викладачів про практичні заняття зі студентами тощо. Право на обрання декана факультету надавалося піклувальникові навчального округу, остаточно ж затвердження на посаді (терміном на чотири роки) відбувалося лише з дозволу міністра народної освіти [10, с. 8-13].

Статут суворо регламентував освітній процес. Так, значна увага приділялася контролю рівня знань студентів. Особливе місце відводилося питанням дисципліни. З метою їх урегулювання до університетського Статуту було включено главу «Про інспектора студентів і його помічників». Саме інспектори мали стежити за дотриманням студентами дисципліни й порядку. Посадові обов'язки співробітників інспекції визначалися спеціальною інструкцією Міністерства народної освіти. В структурі університету передбачалися специфічні виправно-виховні установи – карцери, де повинні були відбувати покарання студенти-правопорушники. Отже, Статут 1884 р. увійшов в історію університетів як такий, що суттєво обмежував їх автономію рамками державності, надаючи право Міністерству освіти та піклувальнику регламентувати життєдіяльність вищих навчальних закладів [37].

У зв'язку з вищенаведеною інформацією, зазначимо, що протиставлення університетських статутів – доволі характерний сюжет для української і російської історіографії. Уже в дореволюційній ліберальній публіцистиці закріпився погляд на університетські статuti 1804 і 1863 рр. як такі, що надавали автономію, і на статuti 1835 і 1884 рр. – як на консервативні, що позбавляли університети автономії (Д.І.Каченовський, В.А.Воробйов, П.М.Мілюков, В.І.Вернадський). Іноді це протиставлення спеціально посилювалося. Такі особливості публіцистики й історіографії були помітні навіть сучасникам. Одним із перших цю особливість у публіцистичних підходах помітив В.І.Модестов [24]. В.І.Вернадський зауважив, що ненависть до статуту 1884 р. призвела до того, що його попередник – Статут 1863 р. – постав у «незвичайному сяйві й ідеалі» [5; 35, с. 384-400].

У ході подій 1905-1907 рр. університети перетворилися на вогнища опозиції: тут проходили мітинги і збори, студенти і професори брали активну участь у різноманітних політичних акціях, а в деяких випадках і в озброєних виступах. 27 серпня 1905 р. в умовах наростання протесту, імператор Микола II затвердив «Тимчасові правила про управління вищими навчальними закладами Міністерства народної освіти», якими встановлювалася автономія університетів та інших вищих навчальних закладів Міністерства народної освіти (хоча саме слово «автономія» в указі не фігурувало). У 1906 р. була введена так звана предметна система, яка передбачала вільний вибір індивідуального плану навчання (вибір послідовності вивчення навчальних дисциплін і часу складання екзаменів). Однак, такі зміни в умовах революційного часу тільки додали дезорганізації. Унаслідок запровадження

«предметної системи», багато студентів взагалі перестали відвідувати лекції. Відповідно, новація викликала нову хвилю критики, але тепер з боку консерваторів і політично поміркованих публіцистів, які вважали це полегшенням для ледачих студентів. Після революції відбувся спад студентського руху, посилилися ідейні хитання в середовищі професури. Статті цього періоду висловлювалися, що після Маніфесту 17 жовтня 1905 р. почався новий етап історії Росії, відповідно, студентство і університети мають приступити до «мирної роботи» [17, с. 468-480].

Однак у цілому і після революції університети лишилися опозиційними центрами. Спроби влади відновити вплив на університети сприймалися не лише студентами, але й багатьма професорами як наступ на університетську автономію. Автономія університетів у цей час розумілася багатьма представниками університетської корпорації як фактична незалежність від влади. Вони доволі хворобливо реагували на найменші ознаки утиску своїх прав. Такі погляди зумовили кризу управління, коли державна влада в особі міністерства і піклувальника по суті протистояла університетській владі в особі ради. Цей стан речей відобразився і в дискусії з «університетського питання». Багато ліберально налаштованих авторів, як, наприклад, М.В.Сперанський стали писати про крах [33], а консерватори, як В.М.Пуришкевич, - про розкладання університетів [29]. Однак завдання вирішення університетського питання (як одного з ключових) увійшло лише в програми центристських партій. Найбільше місця йому відводилося в програмі кадетів. Характерно, що в програмі Української демократичної партії параграф під назвою «автономія вищих навчальних закладів» був представлений у розділі «Державний і громадський устрій».

Проблема університетської автономії продовжувала займати центральне місце в обговоренні університетського питання. Як писав відомий «теоретик університетської автономії» С.М.Трубецькой («Університетське питання», 1904), університет не може бути не автономним, оскільки автономія «вимагається самою суттю справи». Не дивно, що сучасний йому університетський лад він називав «ураженням старечим маразмом, який відобразився в глибокому розпаді, дезорганізації і у відсутності здатності координувати всі складові університетського організму до єдиної належної мети». При цьому центральним питанням «корпоративного ладу» він уважав університетське самоврядування: «Автономія є заповітною мрією дев'яти десятих професури тому, що без неї неможливо підняти на необхідну висоту педагогічний авторитет професорської колегії» [22]. К.А.Тімірязєв («Академічна свобода: (думки вголос старого професора)», 1905) називав самоврядування «життєвим нервом» університету. І все-таки, хоча така думка і переважала, але вже не виглядала однозначною. Так, В.М.Пуришкевич писав слово «автономія» в лапках, часто з епітетом «горезвісна» [29], а рада професорів називала її «головним штабом антидержавної політичної пропаганди». Досить критично були налаштовані до університетського самоврядування і ліві радикали. Так, В.І.Ленін назвав першого обраного в 1905 р. ректора університету С.М.Трубецького «холопом» самодержавства. Отже, у дожовтневій публіцистиці дискусія з питання університетської автономії набула відверто політичного характеру [35, с. 380-382].

У 1908 р. Урядовий Сенат опублікував офіційне тлумачення *меж університетської автономії*, заявивши, що її слід розуміти як вибір управлінських і педагогічних функцій, однак із безумовним збереженням підзвітності урядовому керівництву. Тобто Сенат, не скасовуючи автономію офіційно, зазначав, що її не слід розуміти як виключну самостійність і незалежність університету від Міністерства освіти. Своєрідною відповіддю на цю заяву можна вважати статтю М.В.Сперанського «Держава і наука», (1911), яка пізніше увійшла складовою до його книги «Криза російської школи: Торжество політичної реакції. Крах університетів» (1914) [33]. Автор висловлює думку про кризовий стан університетів, вважаючи, що в Росії немає ні свободи науки, ні свободи викладання. Головну причину такого становища вбачає в руйнівному вторгненні держави у сферу науки і освіти. У відповідності з гумбольдтівським принципом вважає за необхідне, щоб «державна взяла на себе ряд самообмежень», упевнений, що державна влада «...не може застосовувати до університетського життя...жодних утисків». Запозичення західного досвіду пропагує з метою забезпечення «духовної автономії університетів». Ніякий статут, з точки зору М.В.Сперанського, не може відразу виправити всі недоліки університетів.

Урядові підходи були протилежними, і вихід наступного Статуту імператорських університетів планувався в 1917 р. Слід гадати, що під впливом суспільно-політичних подій, а отже, демократизації освітніх процесів, планувалося розширити межі автономії університету. Так чи інакше, Статут залишився на рівні проекту і ніколи не був реалізованим у життєдіяльності університету, хоча квінтесенцією освітньої політики періоду українських національно-визвольних змагань стала спроба поєднати ідеї українізації [19], професіоналізації та університетизації освіти із дотриманням принципу автономії в управлінні вищим навчальним закладом. Радянська ідеологія, навпаки, призвела до остаточного нівелювання академічних свобод та університетської автономії [10, с. 8-13]. Із початком радянської епохи університети були піддані нищівній критиці. Як установи «чистої науки» вони почали сприйматися суто негативно. Їм протиставлялися політехнікуми, побудовані на основі синтезу науки і виробництва. Характерними для даного часу стали висновки про те, що університет – це особливий світ феодально-дворянських привілеїв і віджилих традицій. Сама форма університетів представлялася як щось недоречне, оскільки під одним дахом об'єднувалися різноаспектні організації, відмічалось, що вона вступила в конфлікт з життям, є «незграбною і недостатньо еластичною». Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань і вмінь. В Україні це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформування вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі. Система університетської освіти була відновлена лише 1933 р. [12, с. 31-32]. Надалі державне замовлення на виробництво спеціалістів призвело до усереднення і нівелювання особистості в освіті, що стало важливою ознакою особистісно-відчуженого підходу у вищій школі. Авторитарна модель більш ніж на півстоліття відкинула будь-які автономістичні і демократичні тенденції. Суспільство було повністю відсторонено від контролю за вищою освітою. Дискусія з університетського питання так і не відновилася. Тривалий час університети існували без опертя навіть на елементарні концептуальні основи, не маючи чітко визначеного місця в системі освіти. І все-таки сам по собі факт їх відродження можна вважати знаменним, як характерною є й подібність у деяких основоположних рисах дореволюційного, радянського і пострадянського університетів [35, с. 382-383].

Проблеми демократизації і гуманізації вищої освіти актуалізуються наприкінці ХХ ст. Перехід до ринкових відносин конкуренції і свободи вибору не міг не торкнутися сфери вищої освіти. В сучасних умовах побудова її нової моделі економічно детермінована і соціально затребувана. Однак, історія і сьогодення доводять, що висока роль університету в системі освіти та суспільно-політичному житті залежить, передусім, від рівня його автономності та академічного клімату. Автономія необхідна університету для реалізації інтересів соціального оточення і власних внутрішніх цілей.

Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих риси академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон «Про вищу освіту» (2014) закріплює *автономію* університету – академічну, організаційну, фінансову, передбачає децентралізацію (цілий ряд повноважень переходить до кафедр і факультетів). Університет має набути самоцінності, на противагу теперішньому статусу – установи, що надає послуги багатьом соціальним інститутам. Відповідно необхідним є узгодження пріоритетів державної політики у сфері освіти, інтересів суспільства, мети й завдань самого університету. Лише тоді він зможе виступати рівноправним партнером у відносинах з державою, громадянським суспільством, ринком праці і особистістю. У зв'язку з цим важливим є визначення парадигмальних напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність моделювання університету: 1) освіта – дослідження; 2) навчання – виховання; 3) патронаж (державне управління) – автономія (самоврядування). Принцип автономії прискіпливо охороняється сучасним університетом, як оберігався ним упродовж усього періоду становлення й розвитку. Цього вимагає необхідність підтримки академічного статусу, який дозволяє вирощувати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства.

Отже, автономія залишається основою університетського життя, однак сьогодні її необхідно перевизначити з урахуванням більш глибокої інтеграції університету з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації. Університети постали перед проблемою довести, що вони здатні зробити вагомий внесок в економічний і соціальний розвиток суспільства, виконуючи урядові, міжнародні цільові програми, однак, зберігаючи при цьому академічну свободу в здійсненні наукових досліджень, розвитку інтелекту і культури.

Список використаних джерел

1. Андреев А.Л. Отечественное образование во второй четверти XIX в. / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2006. - № 4. – С.76 – 86.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР [сост. Н.П.Калениченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
3. Багалей Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 - 1905) / Д.И.Багалей, Н.Ф.Сумцов, В.П.Бузескул. – Харьков, 1906. – 344 с.
4. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета: в 2 т. / Д.И.Багалей. – Харьков, 1904. – Т. 2. - 1136 с.
5. Вернадский В.И. Об основаниях университетской реформы / В.И.Вернадский. – М., 1901. – 17 с.
6. Владимирский-Буданов М.Ф. История императорского университета св. Владимира. – Т. 1. Университет св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича / М.Ф.Владимирский-Буданов. – К.: Тип. Имп. Университета св. Владимира, 1884. – 674 с.
7. Герье В.И. Университетский вопрос: По поводу мнения проф. Любимова о пересмотре университетского устава / В.И.Герье // Вестник Европы. – 1873. - № 4. – С. 821 - 823.
8. Голенищев-Кутузов И.Н. Гуманизм у восточных славян (Украина и Белоруссия) / И.Н. Голенищев-Кутузов. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - 94 с.
9. Градовский А.Д. Начало русского государственного права / А.Д.Градовский // Собр. Соч.: В 9 т. – СПб., 1903 – 1904. – Т. 9. – С. 10 - 53.
10. Дем'яненко Н.М. Автономія університету: від статутів XIX ст. до сучасного трактування / Н.М.Дем'яненко // Нові технології навчання: наук. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2009. – № 59, ч. 1. Спец. випуск. - С. 8 – 13.
11. Дем'яненко Н.М. Автономія університету: ретроспектива, модернізація / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. - 2005. - № 2. - С. 42 - 49.
12. Дем'яненко Н.М. Парадигмальний вимір історичного процесу підготовки педагогічних кадрів в Україні / Н.М.Дем'яненко, І.М.Кравченко // Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XXI ст.). – К.: Фенікс, 2010. – 512 с.
13. Дем'яненко Н.М. Принцип автономії у забезпеченні єдності навчання й наукового дослідження в класичному університеті: актуалізація ретродосвіду / Н.М.Дем'яненко // Вища освіта України. - 2008. - № 3 (додаток 1). - Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії». - С. 26 - 34.
14. Джаншиев Г. Эпоха великих реформ / Г.Джаншиев. – СПб., 1907. – 345 с.
15. Емельянова И.Н. Воспитательная функция университета в аспекте классической идеи университета / И.Н.Емельянова // Педагогика. – 2007. - № 3. – С. 84 – 89.
16. Замлинський В. Петро Могила / В.Замлинский, В.Пашенко // Історія України в особах: IX – XVIII ст. / [В.Замлинский, І.Войцехівська, В.Галаган та ін.]. – К.: Україна, 1993. – С. 255 – 265.
17. Изгоев А.С. Об интеллигентной молодежи (заметки о ее быте и настроениях) / А.С.Изгоев // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология / сост. А.Ю.Андреев, С.И.Посохов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 468 - 480.

18. Кавелин К.Д. Свобода преподавания и учения в Германии / К.Д.Кавелин // Журнал Министерства народного просвещения. – 1863. – Март – апрель. – С. 121 – 134.
19. Кашуба М.В. Філософія відродження на Україні: зб. ст. / [М.В.Кашуба, І.В.Паславський, І.С.Захара]. – К.: Наукова думка, 1990. – 384 с.
20. Киевский университет. Документы и материалы. 1834 – 1984. [сост. В.А.Замлинский, А.А.Буравченков, А.В.Долинский и др.]. – К.: Вища школа, 1984. – 191 с.
21. Князев Е.А. Генезис высшего образования России XVIII – начала XX вв. / Е.А.Князев. – М.: Сентябрь, 2001. – 239 с.
22. Князев Е.А. Русское образование: персоналия (IX – XX вв.) / Е.А.Князев. – Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing, 2012. – 326 с.
23. Костомаров Н.И. Замечание о наших университетах // *Костомаров Н.И. Исторические монографии и исследования*: в 17 тт. – М.: Чарли, 1994. – т. 17. – 512 с. – С. 349 – 361.
24. Модестов В.И. Отрывок из воспоминаний / В.И.Модестов // Новороссийский университет в воспоминаниях современников / Автор-составитель Ф.А.Самойлов. – Одесса: Астропринт, 1999. – 296 с.
25. Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка / [В.В.Різун, М.С.Тимошик, А.Є.Конверський та ін.]. – К.: Наша культура і наука, 2004. – 440 с.
26. Нічик В.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.): [монографія] / В.М.Нічик, В.Д.Литвинов, Я.М.Стратій. – К.: Наукова думка, 1990. – 384 с.
27. Пирогов Н.И. Университетский вопрос // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
28. Полоцкий Симеон. Из «Привилегии на Академию» / Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология / сост. А.Ю.Андреев, С.И.Посохов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 17 - 21.
29. Пуришкевич В.М. Материалы по вопросу о разложении современного русского университета / В.М.Пуришкевич. – СПб.: Изд. Русского Народного Союза им. Михаила Архангела, 1914. – 457 с.
30. Рождественский С.В. Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII – XIX вв. / С.В.Рождественский. – Т. 1. – СПб., 1912. – 1121 с.
31. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): Нариси / [редколегія: М.Д.Ярмаченко (відп. редактор), Н.П.Калениченко (заст. відп. редактора), С.У.Гончаренко та ін.]. – К.: Радянська школа, 1991. – 381 с.
32. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С.Сірополко [підготував Ю.Вільчинський]. – 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
33. Сперанский Н.В. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов / Н.В.Сперанский. – М., 1914. – 271 с.
34. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – С-Пб.: Типо-Литография С.-Петербургской тюрьмы, 1901. – 269 стб.
35. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология / сост. А.Ю.Андреев, С.И.Посохов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 527 с.
36. Штрайх С.Я. Неизданные письма Н.И.Пирогова / С.Я.Штрайх // Русская старина. – 1917. - № 3. – С. 342 – 344.
37. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 г. / Г.И.Щетинина. – М.: Наука, 1976. – 231 с.
38. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р.Г.Эймонтова. – М.: Наука, 1985. – 350 с.
39. Vucinich A. Social thought in Tsarist Russia: The quest for a general science of society, 1861 – 1917 / A.Vucinich. – Chicago; London: Univ. of Chicago press, 1976. – 312 p.

РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

(Автори – Володимир Луговий, Жаннета Таланова)

Анотація

У розділі обґрунтовано доцільну методологію і термінологію дослідження тенденцій розвитку та моделей реалізації врядування у вищій освіті. Розкрито склад і структуру місії та відповідної академічної діяльності закладу вищої освіти, що зумовлюють тенденції і моделі врядування. З'ясовано, що місія (місійна діяльність) має тричастинну будову з системно взаємопов'язаних складових «освіта – дослідження – творчість», головними з яких є «освіта» і «дослідження». У глобальному вимірі доведено існування двох регіональних моделей самоврядної асоціативності в Північноамериканському та Європейському просторах вищої освіти – американська елітна (лідерська) і європейська масова (інклюзивна). Виявлено особливості концепцій університетської автономії в США та автономії в Європейському просторі вищої освіти. Показано, що в американській концепції базовими поняттями є інституційна автономія, академічна свобода, етика і відповідальність, інклюзивне врядування, у європейській – організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономія. Узагальнено тенденції розвитку автономії в Північноамериканському і Європейському просторах вищої освіти та проблеми становлення автономії вищих навчальних закладів в Україні. Розглянуто вплив різних вимірів автономії європейських університетів на рейтингові досягнення закладів. На підставі обчислення відповідних кореляційних зв'язків встановлено, що для досягнення істотного ефекту від університетської автономії, вона має бути доповнена повноцінним розвитком складових академічної діяльності, зокрема дослідницької. Виявлено закономірні процеси інституційної диференціації та інтеграції в цілісному просторі вищої освіти і досліджень, які мають враховуватися при створенні (обранні) ефективних моделей врядування у вищій освіті. Запропоновано запровадити нове поняття «професійний потенціал вищої освіти» як доповняльне до «університетського потенціалу».

Ключові слова: тенденції розвитку та моделі реалізації врядування у вищій освіті, місія, академічна діяльність, автономія, північноамериканська та європейська концепції університетської автономії, кореляційний зв'язок автономії і досягнень закладу, інтегральний та диференціальний контекст простору вищої освіти і досліджень, університетський і професійний потенціали вищої освіти.

Summary

Appropriate methodology and terminology of research of trends and models of governance in higher education was proved. The composition and structure of the mission and relevant academic activity of an higher education institution that determine trends and governance models is identified. It was found that the mission (missionary activity) has a three-part structure of a system of interconnected components «education – research – creativity», the main of which is the «education» and «research». The existence of two regional models of self-governing associativity in North American and European higher education areas – the American elite (leadership) and the European mass (inclusive) was proved in global dimension. The features of university autonomy concepts in the USA and autonomy within European Higher Education Area was identified. It is shown that the American concept includes basic notions – institutional autonomy, academic freedom, ethics and responsibility, inclusive governance, and the European concept – organizational, financial, personnel and academic autonomy. Overview of autonomy development trends in the North American and European higher education areas and problems of implementing autonomy of higher education institutions in Ukraine was provided. The impact of different dimensions of European universities autonomy to the ranking was considered. Based on calculations relevant correlations found that to achieve a significant effect on university autonomy, it must be complemented by the complete development of components of academic activities, including research. Consequential processes of institutional differentiation and integration in a holistic Higher Education and Research Area, which should be considered when creating (selecting) the effective models of governance in higher education

was discovered. It was proposed to introduce a new concept of «professional capacity of higher education» as complementary to «university potential».

Key words: development trends and models of governance implementation in higher education, mission, academic activities, autonomy, North American and European concepts of university autonomy, the correlation of autonomy and achievements of the institution, integral and differential context of higher education and research area, university and professional potentials of higher education.

Умовні скорочення

ААУ	- Асоціація американських університетів
АРО	- Американська рада освіти
ЄАУ	- Європейська асоціація університетів
ЄАЗВО	- Європейська асоціація закладів вищої освіти
ЄДП	- Європейський дослідницький простір
ЄПВО	- Європейський простір вищої освіти
ЄПВОД	- Європейський простір вищої освіти і досліджень
МСКО	- Міжнародна стандартна класифікація освіти
ПАПВО	- Північноамериканський простір вищої освіти
ПАПВОД	- Північноамериканський простір вищої освіти і досліджень

2.1. Методологія і термінологія дослідження тенденцій розвитку та моделей реалізації врядування у вищій освіті

У цьому розділі застосована дослідницька методологія, що використана в роботі «Управління освітою» [13] і основні концептуальні положення якої стосовно предмету монографічного дослідження полягають у наступному.

Перше. Тенденції розвитку є проявом і відображенням законів і закономірностей, що актуальні для розглядуваного феномену, у даному разі врядування у вищій освіті.

Друге. У свою чергу, зміст і форми, відповідні закони, закономірності та тенденції врядування визначаються сутністю існування, функціонування і розвитку вищої освіти, яка зазнає врядування. Тобто особливості вищої освіти детермінують специфіку її врядування, яке має не суперечити, а сприяти реалізації сутності організованої цілісності.

Третє. Згідно з теоріями самоорганізації (синергетикою) і функціональної системи, організація будь-якого системного утворення визначається функціями, які воно має виконати для досягнення мети свого існування, тобто для реалізації родового призначення – місії.

Четверте. Як правило, система (зокрема, вища освіта) є підсистемою більшого системного цілого і має сутнісні характеристики, що залежать від стану ширшої системи (наприклад, рівня глобалізації, демографічного або економічного розвитку, типу прогресу тощо).

П'яте. Тенденції як предмет дослідження можуть бути встановлені емпірично або виведені теоретично. У першому випадку вони потребують теоретичного пояснення, у другому – емпіричного (фактологічного) підтвердження.

Нарешті, як і будь-яке інше, це наукове дослідження має спиратися на чіткий і несуперечливий, оптимізований та збалансований категоріально-поняттєвий апарат (зокрема, щодо врядування, вищої освіти тощо).

Крім того, у розділі використано основні положення культурно-інформаційної теорії освіти, зокрема, щодо сутності інформації та її ролі в освіті (див. наприклад, «Розділ I. Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів» у монографії [11], «Час посилення науково-методологічного забезпечення освітньо-наукової сфери» (авторський огляд здобутків 2010–2015 рр.) у брошурі [14] або статтю «Информация и образование» у науковому журналі [15].

Для добору термінів та обрання їх визначень в умовах традиційної термінологічної синонімії та полісемії системно використовувалися насамперед такі тлумачні джерела, як Великий тлумачний словник сучасної української мови [3], Тлумачний словник української мови [21], Словник іншомовних слів [18], Національний освітній глосарій: вища освіта [16], а

також роз'яснення термінів, що надаються онлайновим Перекладачем Гугл [17]. Останнє джерело цілком прийнятне, оскільки до нього широко звертаються повсюдно у світі різні категорії фахівців. Крім того, в умовах світової глобалізації і європейської інтеграції важливо, як той чи інший вибраний термін перекладається англійською мовою – мовою міжнародного спілкування, а також фактично використовується в міжнародних проектах і програмах, зокрема у «великому проекті ATHENA у межах програми Tempus» [1, с. 7; 2] щодо університетської автономії.

З-поміж різних синонімічних термінів «управління», «адміністрування», «керівництво», «менеджмент», «врядування» [3; 16; 17; 21] у дослідженні вибір зроблено на користь останнього.

Адже «врядування» відповідає поширеному англійському слову «governance» – терміну, що характеризує управління соціальними системами, до яких відносять сферу вищої освіти. «Govern» означає «здійснення політики, заходів і справ (держави, організації або людей)» [17]. Цю соціальну специфіку управління вищою освітою (порівняно із «загальним» управлінням, «бюрократизованим» адмініструванням, «формалізованим» менеджментом, «панівним» керівництвом) найкраще відображує саме згаданий термін, хоча згідно з джерелом [3, с. 1515] слова «урядування», «урядувати» застосовуються рідко, є застарілими й навіть діалектами. Згідно з цим найавторитетнішим словником базові слова «Урядування» – «Дія за значенням урядувати», «Орган управління», а «Урядувати» – «Правити, керувати», «Виконувати службові обов'язки», «Розпоряджатися». Слово «врядування», очевидно, як похідне, взагалі не наводиться, однак «самоврядування» зазначається [3, с. 1287].

Оскільки, як з'ясовано і спеціально виокремлено в темі науково-дослідної роботи («Автономія і врядування у вищій освіті»), провідною ознакою врядування у вищій освіті є «автономія» (англ. *autonomy*), остільки в роботі досліджено синонімічний характеристичний ряд слів, що розкривають цей термін, а саме: «свобода», «незалежність», «самостійність», «самоврядування» [3, с. 7, 760, 1287, 1291, 1300]. Водночас установлено, що, хоча автономією зазвичай характеризуються країни або регіони, відповідний термін використовується також стосовно окремих підприємств, установ, організацій. Згідно із Словником іншомовних слів [18, с. 15] «Автономія (від грец. ... – незалежність) – 1) Самоврядування певної частини держави, що здійснюється в межах, передбачених загальнодержавним законом (конституцією) ... 2) У широкому розумінні – право на самоврядування, що ним користуються окремі підприємства, установи, організації». У джерелі [3, с. 7] «Автономія ... 1. Самоврядування певної частини держави. 2. Право установи, підприємства, організації самостійно розв'язувати певні питання». Отже, за великим рахунком, автономія стосується самоврядування.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) та Національному освітньому глосарії: вища освіта (2014 р.) надано визначення *автономії вищого навчального закладу* як «самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом» (Стаття 1, частина перша, пункт 1)» [4; 16].

Співвідношення і специфіка термінів «Академічна свобода», «Інституційна автономія» й інших розкривається в цьому розділі в процесі викладу дослідницького матеріалу. Зокрема, у згаданих законі та глосарії термін «академічна свобода» означає «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом» (Стаття 1, частина перша, пункт 2) [4; 16].

2.2. Місія (мета) вищої освіти як системоутворювальний чинник

За логікою і методологією дослідження ключовим словом для розуміння тенденцій становлення та розвитку врядування у вищій освіті є її «місія» («мета»). Адже місія (мета), як наголошувалося, детермінує організацію будь-якої системи взагалі, закладів вищої освіти

зокрема, відтак і їх врядування заради «виконання їхніх місій найкращим можливим способом» [33, с. 6].

При визначенні терміну «місія» сутнісними словами є (головне) «призначення» (англ. *assignment*), «покликання» (англ. *calling*), а синонімом слугує «мета» (англ. *aim, goal, task*) [17]. У джерелі [3, с. 679] «місія» визначається як «1. Важливе завдання, доручення тощо. 2. Високе призначення, відповідальна роль», а в Словнику іншомовних слів зазначається: «Місія (від лат. ... – посилка, доручення) – «...завдання, покликання» [18, с. 441]. Останнє вказує на близькість слів «місія» і «мета», перше з яких широко застосовується в англomовній лексиці для характеристики системного утворення, натомість в українській – переважає використання з аналогічною ціллю терміну «мета». Замість термінів «місія», «мета» інколи можна зустріти слово «мандат» (від лат. – доручаю [18, с. 410]). В умовах глобалізації та євроінтеграції термін «місія» набуває пріоритетного вжитку.

Отже, визначення місії вищої освіти є важливою умовою сутнісного розуміння та ефективного розвитку вищої освіти, результативного врядування у цій сфері. Уже з факту, що у 2015 р. у світі існувало 25 тис. вищих навчальних закладів [19, с. 7; 43], ймовірно передбачати відмінності визначення місій у різних групах інституцій. Тому важливо розглянути певну множину формулювань місій стосовно цих закладів. При цьому пріоритет слід надати передовим закладам та їх об'єднанням, що, зокрема, знаходяться в Північній Америці та Європі, а також експертним висновкам найбільш авторитетних фахових організацій та відповідних досліджень [19; 20; 22; 27–29; 33; 42; 43; 47; 49; 50].

Міжнародна конференція з вищої освіти «Вища освіта у двадцять першому столітті: візія і дія», що проходила під егідою ЮНЕСКО 9 жовтня 1998 р., у підсумковому документі «Світова декларація щодо вищої освіти для двадцять першого століття: візія і дія» коротко визначила ключову місію вищої освіти як «освічувати, готувати, досліджувати» [50, с. 4]. Як показано в працях О. Слюсаренко при дослідженні місій топ-закладів вищої освіти, що за провідним міжнародним університетським рейтингом «Шанхайський» [47] займають перші 30 місць і представляють Північну Америку (США, Канада), Європу (Сполучене Королівство, Швейцарія) та Східну Азію (Японія), головними місійними словами є «освіта», «дослідження», «знання»/«створювати» [19, с. 198]. Близьким до цього є формулювання університетської місії Європейською комісією, що поділяється Асоціацією європейських університетів: «Освіта, дослідження та інновації» [33, с. 9]. До того ж, у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) [16], крім університетського сектора, виділяють сектор професійної вищої освіти, якою опікується Європейська асоціація закладів вищої освіти (ЄАЗВО) [29]. ЄАЗВО стосовно професійної вищої освіти за основу бере місію «Освіта, дослідження, служити» [38], зауважуючи, що для ЄПВО характерною є дуальна місія. Тобто місії університетського і професійного секторів вищої освіти відрізняються третіми словами – «інновація» і «служити». В Асоціації американських університетів (ААУ), що представляє Північноамериканський простір вищої освіти (ПАПВО), місія також визначається трьома ключовими словами: «освіта», «дослідження» і «служити» [10; 19; 28].

У табл. 2.2.1 зіставлені ключові слова місій вищої освіти в інтерпретації зазначеної конференції ЮНЕСКО, а також суперелітних університетів, більшість з яких входить до ААУ, університетів у тлумаченні Єврокомісії (ЕАУ), а також ЄАЗВО.

Таблиця 2.2.1

**Співставлення ключових слів місій вищої освіти та університетів
за визначеннями різних об'єднань (груп) закладів вищої освіти**

№	Об'єднання (група) закладів вищої освіти				
	Світова вища освіта загалом	Північно- американські університети (ААУ)	Європейські університети (ЕАУ)	Європейські заклади вищої освіти (ЕАЗВО)	Суперелітні університети (США, СК, Швейцарії, Японії та Канади)
1	2	3	4	5	6
1	Освічувати	Освіта	Освіта	Освіта	Освіта
2	Готувати				

1	2	3	4	5	6
3	Досліджувати	Дослідження	Дослідження	Дослідження	Дослідження
4			Інновації		Знання, створювати
5		Служити		Служити	

З табл. 2.2.1 неважко бачити, що за складом ключових слів тричастинні формулювання місій доволі схожі і за домінуючими словами можна визначити типову модель університетської місії як трикутник «освіта – дослідження – творчість». Такий склад модельної місії обґрунтовується ось як.

Слова «освіта» і «дослідження» присутні в усіх наведених у табл. 2.2.1 місіях і тому є головними. На підставі інших слів третім добраний термін «творчість» з наступних міркувань. Слово «готувати» зустрічається один раз і в тлумаченні Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) [36] є близьким до слова «освічувати» та відрізняється від останнього тим, що передбачає специфічну (спеціалізовану) освіту. Одноразово застосоване слово «знання» тісно пов'язане з «дослідженнями», є їх результатом і з ними в парі та разом з «освітою» не додає істотної сутності. Слово «служити» вживається два рази, але видається неспецифічним (само по собі воно може стосуватися чого завгодно створеного в суспільстві і для суспільства) і таким, що є похідним (вторинним, наслідковим) від основних (явно специфічних і домінуючих) «освіта» та «дослідження». Тобто «служіння» відбувається у спосіб «освіти» і «досліджень». Нарешті, із двох близьких слів «інновація» та «створювати» незначна перевага надана останньому як такому, що змістово дещо ширше (наприклад, охоплює всю гаму творчої діяльності та її продуктів, з художніми, мистецькими творами включно), й з нього виведено термін «творчість», на якій, власне, і базується інновація. У джерелі [3, с. 1435] «творчість» тлумачиться як «діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку». Крім того, «інновація» як акт або процес змін, оновлення чогось усталеного, зокрема запровадження нових методів, ідей, продуктів [17], може здійснюватися і часто-густо здійснюється поза безпосередньої участі закладів вищої освіти, тобто на другому «поза університетському» етапі впровадження новоствореного. Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» під «інновацією» розуміють «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [5, ст. 1, перша частина, другий абзац].

Слід зауважити певну підпорядкованість «творчості» «дослідженням», їх асиметричну спареність, тобто зумовленість первинними дослідженнями вторинної (наступної) творчості. Це, зокрема, відображається в усталеному, принаймні на практиці, словосполученні «дослідження та розробки» (англ. *Research and Development, R&D*), що означає «розробки» на основі «досліджень». У джерелі [17] «дослідження та розробки» тлумачаться з виробничого погляду як «робота, спрямована на інновацію, впровадження та вдосконалення продуктів і процесів». Відтак, часто дослідники, з авторами розділу включно, діяльність з «досліджень і розробок» називають «дослідницько-інноваційною діяльністю» [8–10; 19; 20]. У цьому розділі, з огляду на формальну розмежованість «досліджень» і «творчості» у місії закладів вищої освіти термін «дослідження» вживається відокремлено від «розробок», «творчості», «інновацій».

Характерно, що в Європі слово «служити» застосовано саме для місії професійної вищої освіти і відповідних професійно орієнтованих закладів і програм вищої освіти. У такому разі цей термін виправданий тим, що спрямовує вищу освіту на потреби практики. Але висока місія вищої освіти, якщо і орієнтується на практику, то насамперед на аспект її розвитку, а не підтримання в дійсному стані, що, зрозуміло, теж потрібно. Тож, місії ЄАУ і ЄАЗВО закономірно різняться третім ключовим словом – «інновація» (для розвитку) у першому випадку і «служити» (для функціонування) у другому.

Разом з тим, ЄАЗВО зазначає своє залучення до досліджень, розробок та інновацій і визнає, що «Освіта, дослідження та інновація є елементами в усіх типах і на всіх рівнях вищої освіти, хоча різні заклади вищої освіти фокусуються на відмінних аспектах освіти згідно з

їхніми деклараціями місій» [44]. Відтак можна спостерігати «континуум між академічними, професійними і професійно-технічними викладанням і підготовкою» та так само «континуум між фундаментальними дослідженнями, інноваціями та прикладними дослідженнями» [44]. І далі ЄАЗВО стверджує, що суспільства, які постійно еволюціонують, потребують більших інвестицій в «трикутник освіта–дослідження–інновації» [44] та виражає переконання, що «вища освіта є основним драйвером не лише для економічного і соціально розвитку, а й також для інновацій у все більше керованому знаннями світі» [44]. Пов'язуючи прикладні дослідження з регіональними інноваціями, ЄАЗВО тим самим певною мірою виправдовує використання слова «служити» (регіональній спільноті, її школам, лікарням, центрам соціальних служб, малому і середньому бізнесу тощо, не нехтуючи глобальними перспективами) в місії професійної вищої освіти. Отже, ЄАЗВО вважає, що «всі заклади вищої освіти мають прийняти дуальну місію, кожний з них відповідно до їх специфічної місії та профілю» [44].

До речі, згаданий «трикутник освіта–дослідження–інновації», за великим рахунком, може бути адекватною характеристикою для суспільства в цілому (не лише вищої освіти), якщо розвиток цього суспільства має дослідницько-інноваційний тип, а також урахувати, що інноваційний цикл, часто розпочавшись у закладі вищої освіти, напевне завершується в суспільній практиці як такий, що завжди спрямований на неї. Що стосується слова «служити», то як зазначається в Принстонському університеті, шостому за провідним міжнародним університетським рейтингом «Шанхайський» [47] і члені ААУ, це скоріше характеристика девізу: «Живучи відповідно до неофіційного девізу «У національному служінні та в служінні всім націям», Принстонський університет дав освіту тисячам особистостей, які присвятили своє життя публічній службі, включаючи двох президентів США ...» [23].

Дослідження місій окремих передових закладів [35; 45], з'ясовує її відсутність на інституційному рівні у ряді випадків, хоча, наприклад, загальні інституційні цінності сформульовано [19]. Характерними в цьому разі прикладами слугують Гарвардський університет, незмінно перший за час існування з 2003 р. згаданого рейтингу «Шанхайський», та Стенфордський університет, що другий за цим рейтингом, крім 2005, 2006 і 2010 рр., у всі інші роки, зокрема останні п'ять років, обидва члени ААУ. Причиною є значна різноманітність й істотна самостійність університетських шкіл та інших основних підрозділів [19, с. 167, 178, 189]. Така особливість впливає на специфіку врядування в згаданих й інших подібних закладах, зокрема дає підстави стверджувати про існування моделі інституційної субавтономії в кращих закладах вищої освіти. Водночас наявність спільних цінностей інституції в цілому слугує гуртуванню університетської спільноти як єдиної цілісної організації. Зауважуючи, що Стенфордський університет не має загальноінститутської місії, у цьому закладі наголошують (із наданням конкретних електронних адрес) на існуванні місій в кожній із семи університетських шкіл [19; 45].

На *рис. 2.2.1* наведено узагальнену модель (склад і структуру) місійної діяльності закладу вищої освіти, тобто діяльності підпорядкованої реалізації місії (мети) закладу і за суттю академічної.

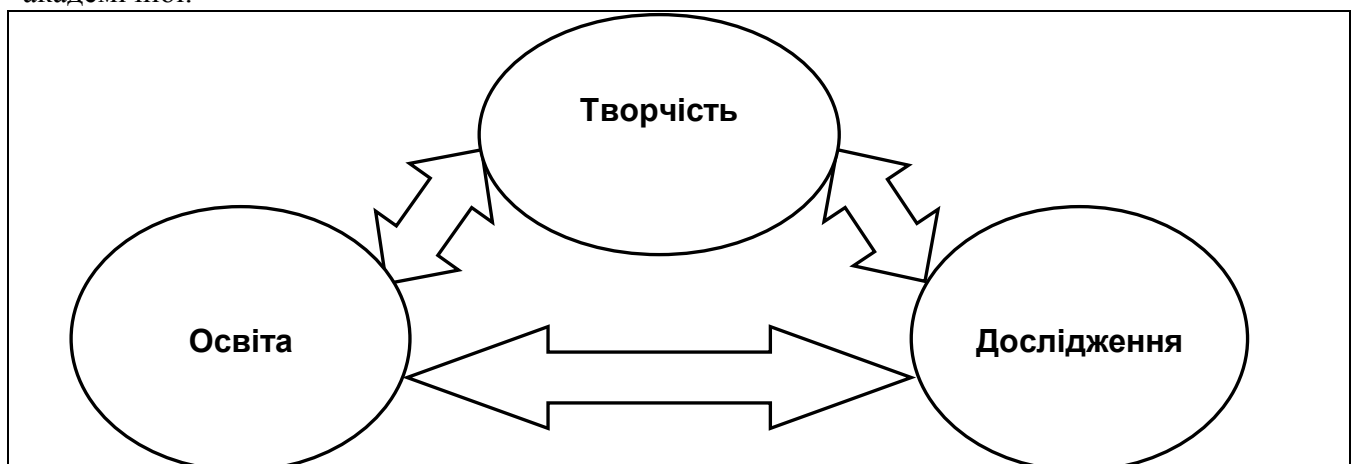


Рис. 2.2.1. Загальна модель (склад і структура) місійної (академічної) діяльності закладу вищої освіти.

У представлений на *рис. 2.2.1* моделі складові «Освіта» і «Дослідження» є основними, базисними, абсолютно домінуючими. Їхня *академічна* сутність беззаперечна [3, с. 16; 17]. Доповнючий їх складовій «Творчість» також, не в останню чергу за близькістю до академічної діяльності, з-поміж іншого зазначеного надано перевагу над неакадемічною компонентою «Служіння». Це дає підстави місійну діяльність закладів вищої освіти називати академічною в цілому.

У *табл. 2.2.2* розкрито концепцію місійної (академічної) діяльності закладу вищої освіти як інформаційної діяльності в термінах культурно-інформаційної теорії освіти [11; 13; 15] та з урахуванням глосарію МСКО [36] стосовно «освіти» і роз'яснень джерела [28] щодо «академічної свободи», «академічної відповідальності» та «академічної етики».

Таблиця 2.2.2

Концепція місійної (академічної) діяльності закладу вищої освіти

№	Концепти місійної (академічної) діяльності	
	Термін	Зміст
1	2	3
1	Освіта (формальна, неформальна та інформальна)	Процес (цілеспрямований, спеціально організований) передавання (засвоєння, опанування) інформації будь-якої природи, а саме: наукової (знань), ціннісної (цінностей), проектної (проектів), консенсусної (консенсусів), художньої (художніх образів). Освіта передбачає комунікацію з (живим та/чи не живим) джерелом (носієм) інформації.
2	Дослідження (емпіричні і теоретичні)	Процес пошуку (відкриття, з'ясування, формулювання і фіксації) наявної (дійсної) інформації будь-якої природи, а саме: наукової (знань), ціннісної (цінностей), проектної (проектів), консенсусної (консенсусів), художньої (художніх образів). Дослідження передбачає комунікацію (взаємодію) з існуючим носієм наявної (дійсної) інформації.
3	Творчість (репродуктивна, виконавська* та продуктивна, розвивальна)	Процес продукування нової (абсолютно або відносно у разі певного фрагменту простору-часу) інформації будь-якої природи, а саме: наукової (знань), ціннісної (цінностей), проектної (проектів), консенсусної (консенсусів), художньої (художніх образів). Творчість передбачає реальну чи віртуальну комунікацію з новим (створеним) носієм інформації (відповідним новим утворенням).
4	Академічна свобода	Категорія необмеженого розмаїття, відтак розвитку, яка означає свободу освіти, досліджень, творчості
5	Академічна відповідальність	Категорія етичної репутації, відтак довіри, яка означає моральну відповідальність перед студентами, колегами, суспільством за якість академічної діяльності (освіти, досліджень, творчості) та їхню академічну свободу (добирати зміст і форми освіти, викладачів, робити критичні судження тощо)
6	Академічна етика	Етичні норми (код) академічної діяльності (освіти, досліджень, творчості)

Примітка: *Якраз репродуктивна, виконавська частина «творчості» спрощує у певних випадках цю складову до простого відтворення практики, «служіння». Наявність такої частини зумовлює вищезгадану «дуальність» місії закладів вищої освіти.

У системі понять врядування у вищій освіті з огляду на місійну (академічну) діяльність закладів вищої освіти важливим є також термінологічне окреслення її (освітньої системи), взагалі кажучи, меншої, натомість найвагомішої, центральної частини – університетської підсистеми (університетського сектора), що зокрема зроблено також у дослідженнях О. Слюсаренко та Ж. Таланової [19; 20]. Ця ключова й визначальна роль університетської підсистеми (сектора) у цілісній вищій освіті дає підстави називати (не завжди коректно) місію вищої освіти університетською місією, як це зроблено вище. З цих та інших досліджень

впливає, що основними критеріями відмежування так званих університетських закладів вищої освіти (за назвами не обов'язково університетів, натомість академій, інститутів, коледжів, шкіл, центрів тощо) від «неуніверситетських» є провадження вищої освіти на найвищих освітніх рівнях (магістерських, докторських, постдокторських) та здійснення дослідницько-інноваційної діяльності [19; 20]. Саме в університетах найбільш повно реалізується місія вищої освіти, а врядування є найбільш адекватним університетській місії («освіта – дослідження – творчість»). Крім того, композиційний склад університетської місії дав змогу О. Слюсаренко обґрунтувати і запропонувати для широкого теоретичного і практичного застосування поняття «університетський потенціал». Цей потенціал сутнісно виражає внутрішній ресурс закладу щодо найбільш повної реалізації своєї місії, тобто «структурно є системним поєднанням освітнього, дослідницького, інноваційного, комунікаційних потенціалів, а функціонально – здатністю, спроможністю, внутрішнім ресурсом здійснення місії університету» [19, с. 5].

Хоча поняття «професійної вищої освіти» ще не дістало чітко визначення (над чим з 2012 р. працює ЄАЗВО і про що декларується в МСКО 2011 р. [29; 36]), за аналогією до «університетського потенціалу», можна і доцільно запровадити поняття «професійний потенціал вищої освіти» з уточненням його сутності і складових після досягнення фахового консенсусу щодо означення «професійний». Нині цей термін вживається феноменологічно і практично як опозиційний до означення «академічний» (наприклад, при поділі програм та кваліфікацій, ступенів за орієнтацією вищої освіти на академічні та професійні в МСКО 2011 р. [36] або докторських ступенів на дослідницькі та професійні в США [8; 19; 20; 35] тощо). Зрозуміло, що професійні освітні програми і кваліфікації, насправді, за сутністю також є академічними, однак зорієнтованими на вихід на ринок праці, сфокусованими не на продовження вищої освіти на наступному її формальному рівні, а на працевлаштуванні їх здобувачів. Цю професійно спрямовану вищу освіту часто називають прикладною, а відповідні заклади – університетами прикладних наук тощо [29; 37].

Логічно, що першими головними потенціальними та/або актуальними *тенденціями* становлення і розвитку врядування у вищій освіті буде його безперервне вдосконалення в напрямі стійкого підвищення університетського потенціалу або професійного потенціалу вищої освіти, з одного боку, а з другого боку, – у напрямі відповідного підвищення ефективності та результативності реалізації цих потенціалів. Зазначені базові тенденції виведені теоретичним шляхом і потребують подальшого емпіричного (описового та/або експериментального) підтвердження.

Також провідною *тенденцією* є диференціація ЄПВО (як і ПАПВО) на два основних сектора – університетський і професійний, та їх одночасна інтеграція (взаємодія і визнане взаємодоповнення) у межах цього простору [16; 29; 30; 38]. При чому такі диференціація та інтеграція можуть відбуватися і в багатьох випадках фактично реалізуються, як зазначалося, на інституційному рівні в межах одного закладу вищої освіти відповідно до освітніх програм академічного та професійного спрямувань.

Загалом фіксується ще одна провідна *тенденція* вищої освіти, а саме: диверсифікація на національному рівні та гармонізація (інтеграція шляхом взаємоузгодження) в цілісному ЄПВО чи ПАПВО або у відповідному глобальному світовому просторі вищої освіти.

Це дає підстави розглядати міру *універсальності* (за вимірами – рівневим, галузевим, орієнтаційним), *унітарності та уніфікації* університетів як фундаментального типу закладів вищої освіти, поряд із виокремленими закладами професійної освіти або науковими академіями, в єдиному цілісному просторі вищої освіти і досліджень [9; 12; 24–26 ; 39–43; 47–50].

Крім того, теоретично й емпірично виокремлюються ще дві *тенденції*:

- розвитку самоврядності (автономії) закладів і університетського (університетів), і неуніверситетського (наприклад, коледжів) секторів вищої освіти;
- посилення самоврядної асоціативності.

2.3. Дві моделі самоврядної асоціативності: американська елітна (лідерська) і європейська масова (інклюзивна)

Аналіз світового досвіду розвитку вищої освіти, найвищого університетського потенціалу, зокрема виконаний в роботах О. Слюсаренко і Ж. Таланової [19; 20], засвідчив лідерські позиції відповідно до провідних міжнародних університетських рейтингів «Шанхайський» [47] і «Таймс» [49] двох регіонів – північноамериканського і європейського. Ці взірцеві регіони разом з тим виявляють дві різні *моделі* самоврядної асоціативності вищих навчальних закладів: *американська елітна (лідерська) і європейська масова (інклюзивна)*. Стосовно категорії власне університетів уособленням цих моделей є відповідно згадані вище ААУ та ЄАУ [22; 28; 30]. У разі врахування інших закладів вищої освіти зазначені дві моделі ілюструють також *Американська рада з освіти (АРО)* та *ЄАЗВО* [25; 26; 29].

Для розуміння статусу і ролі кожної із зазначених організацій важливо розглянути їх окремо та в попарному порівнянні.

ААУ функціонує в «Новому світі» з 1900 р. у північноамериканському просторі вищої освіти двох країн Канаді та США і реалізує модель елітної (лідерської) і навіть суперелітної самоврядної асоціативності. Тут термін «елітний» (від франц. «еліта» – краще, добірне [18, с. 246]) означає «кращий, добірний», а «суперелітний» (з урахуванням префіксу «супер», що з лат. означає зверхність, найвищу якість [18, с. 644]) – «найкращий, найдобірніший».

На століття молодша ЄАУ діє в «Старому світі» з 2001 р. в ЄПВО 48 країн (створення якого задекларовано у 2010 р. у рамках Болонського процесу) і демонструє масову (інклюзивну) самоврядну асоціативність. У *табл. 2.3.1* порівнюються характеристики ААУ [22; 28] і ЄАУ [30].

Таблиця 2.3.1

Порівняння характеристик Асоціації американських університетів і Європейської асоціації університетів*

№	Характеристика	ААУ	ЄАУ
1	2	3	4
1	Рік утворення	1900	2001
2	Регіон	Північна Америка	Європа
3	Країни	Канада (2 провінції), США (28 штатів)	48 країн
4	Кількість закладів	62 (2 канадських і 60 американських)	800 закладів і 50 ректорських конференцій
5	Критерій членства закладів	Найпередовіші дослідницькі університети	Усі заклади, які задовольняють визначенню університету, та їх представництва

Примітка: *ЄАУ є консультативним членом групи чотирьох із супроводу Болонського процесу.

У *табл. 2.3.2* порівнюються характеристики АРО у США [25; 26] і ЄАЗВО в Європі [29].

Таблиця 2.3.2

Порівняння характеристик Американської ради з освіти і Європейської асоціації закладів вищої освіти

№	Характеристика	АРО	ЄАЗВО*
1	2	3	4
1	Рік утворення	1918	1990
2	Країна, регіон	США	Європа
3	Країни	США (50 штатів)	40 країн (у межах і поза ЄПВО)
4	Кількість закладів	понад 1700 закладів вищої освіти та пов'язаних організацій	Близько 60 закладів вищої освіти та пов'язаних організацій

Продовження табл. 2.3.2

1	2	3	4
5	Критерій членства закладів	Заклади, що акредитовані Радою з акредитації вищої освіти (англ. <i>Council for Higher Education Accreditation</i>)	Будь-які заклади вищої освіти, що маю програми професійного спрямування

Примітка: * ЄАЗВО є консультативним членом групи чотирьох із супроводу Болонського процесу.

АРО і ЄАЗВО (на відміну від ААУ та ЄАУ) мають також відповідно «неамериканське» і «неєвропейське» членство. Наприклад, членом АРО є ЄАУ, університети, коледжі та асоціації вищої освіти багатьох країн [25].

Незважаючи на свій масовий і міжнародно відкритий характер, більший період існування, ЄАЗВО порівняно з ЄАУ є малочисельною [29; 30]. Це свідчить про пріоритетність європейської уваги до закладів вищої освіти університетського типу.

2.3.1. Суперелітний характер Асоціації американських університетів

У табл. 2.3.1.1 наводяться дані, що підтверджують суперелітний характер ААУ [10; 19; 22; 47].

Таблиця 2.3.1.1

Університетський склад Асоціації американських університетів

№	Характеристичний параметр	Кількісний вираз характеристики
1	2	3
1	Представництво університетів	62
2	Університети-засновники у 1900 р.	14
3	Університети-засновники у 2015 р.	12
4	Університети ААУ, що входять до рейтингу «Шанхайський»	62 (100 %)
5	Університети ААУ, що серед 23 університетів США і Канади, які входять до групи топ-30 за рейтингом «Шанхайський»	22 (96 %)

З табл. 2.3.1.1 видно, що ААУ об'єднує університети, які є лідерами не лише ПАПВО, а й світового простору вищої освіти в цілому. Критерії членства в ААУ мають дуже високий рівень, не всі заклади, навіть засновники, здатні його підтримувати. Відтак ААУ реально виконує функції об'єднання університетів-лідерів. Причому, з огляду на загальну кількість закладів вищої освіти у світі (25 тис.), це лідерство є суперелітним.

У табл. 2.3.1.2 показано ресурсне забезпечення та результативність місійної (академічної) діяльності ААУ [22].

Таблиця 2.3.1.2

Ресурсне забезпечення та результативність місійної (академічної) діяльності Асоціації американських університетів у 2013 р.

№	Характеристичний параметр	Кількісний вираз характеристики
1	2	3
1	Зайнято працівників	710 тис.
2	Річний бюджет (пересічно на заклад)	152 млрд дол. США (2,5 млрд дол.)
3	Частка федеральних видатків на дослідження і розробки	59 %
4	Живих випускників	понад 16 млн
5	Частка присуджених у США у 2013-14 академічному році ступенів: - бакалаврських - магістерських - докторських дослідницьких - докторських професійних та інших	15 % 19 % 45 % 23 %

1	2	3
6	Частка міжнародних студентів у США	34 %
7	Зареєстровано патентів (пересічно на заклад)	3,5 тис. (56)
8	Укладено ліцензійних угод (пересічно на заклад)	3,1 тис. (50)
9	Кількість університетів ААУ серед 50 найкращих венчурних підприємств	35 (70 %)

У табл. 2.3.1.3 продемонстровано внесок ААУ у здійснення лауреатів Нобелівської премії та національних медалей США [22].

Таблиця 2.3.1.3

Асоціація американських університетів і лауреати Нобелівської премії, національних медалей США

№	Нобелівська премія, національні медалі	Частка ААУ
1	2	3
1	Усі нобелівські лауреати	37 %
2	Нобелівські лауреати в університетах США	72 %
3	Усі лауреати національної медалі з науки	70 %
4	Лауреати національної медалі з технології та інновації в університетах США	85 %

Університети ААУ відіграли ключову роль у становленні та розвитку, починаючи з 1780 р., системи національних наукових академій США як ключових інститутів простору вищої освіти і досліджень [9; 12; 19; 22].

У табл. 2.3.1.4 показано представництво ААУ в національних наукових академіях США [19; 22].

Таблиця 2.3.1.4

Представництво Асоціації американських університетів у національних наукових академіях США

№	Академія (рік утворення)	Членство від ААУ	
		Кількість осіб	Частка від усіх членів
1	2	3	4
1	I. Національні академії	3620	57 %
2	Національна академія наук (1863)	1632	76 %
3	Національна академія інженерії (1964)	995	45 %
4	Національна академія медицини (2015, до цього з 1970 – Інститут медицини)	993	50 %
5	II. Американська академія мистецтв і наук (1780)	3329	69 %
6	III. Національна академія освіти (1965)	137	72 %
7	Усього	7086	62 %

З табл. 2.3.1.4 видно, що в національних наукових академіях США домінують (становлять 62 %) представники ААУ, роблячи тим самим зазначені академії також суперелітними утвореннями освітньо-дослідницької сфери.

2.3.2. Американська рада з освіти – елітно-масове об'єднання керівників акредитованих закладів вищої освіти.

Американська рада з освіти (АРО) є прикладом масового об'єднання керівників закладів вищої освіти США, яке, однак, має критерії істотної селекції членів, тобто ознаки елітності (кращості). Ці критерії двоякі: по-перше, до АРО можуть входити керівники лише акредитованих закладів; по-друге, для членства в організації визнається акредитація лише

Радою з акредитації вищої освіти як найбільш авторитетною акредитаційною агенцією. Як результат, до АРО входять майже всі (98 %) американські університети (крім Університету Райса) ААУ, а також усі 22 університети США, що за рейтингом «Шанхайський» посідають перших 30 місць. ААУ є колективним членом АРО [25].

АРО заснована в 1918 р. як організація США, що дислокована у Вашингтоні, й є істотно масовою. Нині вона охоплює понад 1,7 тис. (з 4,7 тис.) акредитованих коледжів та університетів США, а також авторитетних асоціацій, організацій і корпорацій, пов'язаних з вищою освітою, з міжнародними включно. Організація здійснює підтримку публічної політики, дослідження й інші ініціативи щодо ключових проблем вищої освіти і відіграє провідну роль у розвитку керівництва вищої освіти. З 1965 р. сотні віце-президентів, деканів, керівників департаментів (кафедр) викладачів й інших лідерів, що призначалися, узяли участь у програмі стажування АРО з підготовки старших керівників для американських коледжів і університетів [25; 26].

Зокрема, рада розробила і адмініструвала програму тестування із загального освітнього розвитку (ЗОР) до 2011 р., коли для формування тестової служби ЗОР почала співпрацювати з «Pearson» – Британською багатонаціональною видавничою і освітньою компанією із штаб-квартирою в Лондоні, яка тепер є самостійним розробником тесту. ЗОР-тест вимірює, чи має особа академічні компетентності, що очікуються від випускника вищої (старшої) загальноосвітньої середньої школи в США і Канаді, даючи змогу дорослим, які не мають диплома про вищу (повну) загальну середню освіту, підтвердити опанування такою освітою, що еквівалентна традиційній (формальній) [25; 26].

Загалом АРО є найбільш відома і впливова асоціація вищої освіти в США [25; 26].

Таким чином, у США домінує елітно-лідерський характер асоціативності у вищій школі, що відображує імперативність конкурентних засад розвитку американського суспільства в цілому, вищої освіти також.

2.4. Концепція університетської автономії у США: контекстуальна й інституційна модальності

За згодою виконавчого комітету ААУ прийнято акт щодо *академічних принципів* [28].

У цьому акті зазначається, що впродовж десятиріч певні ключові принципи спрямовують навчання, викладання, дослідження та врядування в університетах. Ці принципи забезпечили якість американських університетів як навчальних центрів для студентів і професорів з усього світу, котрі хочуть навчатися, навчати та проводити дослідження в закладах, де гарантується свобода пошуку [28].

Асоціація вважає доцільним виокремлення кількох ключових принципів, що є центральними для дослідницьких університетів, оскільки вони є специфічними та зрозумілими для університетів, однак не достатньо зрозумілими для широкого загалу. Зауважується, що перелік цих центральних принципів, що відіграють роль у формуванні університетів, не є вичерпним. Подібно до того, як конституційні свободи становлять каркас і підтримують громадянське суспільство шляхом захисту свободи вираження, аналогічно згадані академічні принципи становлять основу і підтримують університетську організацію, забезпечуючи простір для креативного процесу досліджень, навчання, дискусій. Такими центральними ключовими принципами є: *інституційна автономія, академічна свобода та інклюзивне врядування* [28].

Інституційна автономія як гарантія академічної свободи і розвитку.

Інституційна автономія за визначенням Верховного Суду США є «право університету визначати для себе на академічних засадах того, хто може навчати, чому навчати, як навчати та хто може бути допущений до навчання» [28]. Це фундаментальне право базується на відмежуванні університетів щодо академічних справ і врядування від зовнішніх груп, зокрема федеральних чи штатних урядів, а також від промислових й інших зацікавлених груп зовні. Верховним Судом також визначено, що «університети займають спеціальну нішу в ... конституційні традиції» і щодо інституційної автономії «добра довіра стосовно університетів» має «передбачати відсутність свідчень протилежного» [28]. Це судження підкреслює міцний договір між суспільством і вищою освітою: коледжі та університети здійснюють освіту майбутніх громадян і лідерів, а суспільство дарує закладам автономію для виконання цієї місії [28].

Як публічні, так і приватні університети залишаються зв'язаними з урядом через федеральну політику фінансової допомоги, дослідницькі гранти та фінансування штатами публічних університетів. Зв'язки вищої освіти з промисловістю, корпоративними та благодійними організаціями продовжують розширюватися. Публічні заклади, крім того, мають явне зобов'язання служити їх штату, насамперед через освіту його жителів, а також професійну експертизу. Проте інституційна автономія залишається наріжним каменем американської вищої освіти та необхідною умовою гарантії академічної свободи. Автономія американських університетів і коледжів дає можливість для широкого різноманіття інституційних типів розвитку. Це різноманіття є великою силою для вищої освіти та нації [28].

Академічна свобода як вища інституційна та суспільна цінність.

Інституційна автономія дає змогу здійснювати академічну свободу через підтримання добросовісної цілісності освітнього середовища. Академічна свобода є свободою університетських співробітників продукувати і поширювати знання через дослідження, викладання і службу без надмірних обмежень. З цією свободою приходять академічна відповідальність: викладачі повинні забезпечувати студентам свободу навчання, що означає свободу опановувати точні знання і на їх основі формувати незалежні судження. Як професіонали викладачі також відповідальні перед їх колегами і суспільством у цілому за якість і точність їхніх академічних досліджень, запитів. Крім того, хоча штатна система дає змогу професорам відкрито проводити дослідницьку, викладацьку і службову діяльність без страху кінцевого звільнення, усі академічні дії повинні узгоджуватися з етичними стандартами [28].

Верховний Суд дійшов висновку, що «академічна свобода розквітає ... за автономного прийняття рішень академічним персоналом самостійно» і що суди мають «відповідальність охороняти цю свободу». Як свобода висловлювання або преси, академічна свобода є «вищою цінністю для всіх нас, а не стосується лише викладачів». Ця вища цінність лежить в основі університетського прагнення загального добробуту. Через продукування знань, освіту студентів і служіння суспільству університети відіграють життєву роль у функціонуванні демократії. Свобода пізнання, дотримана через академічну свободу і підтримана інституційною автономією, підпирає цю місію [28].

Інклюзивне (розподілене, спільне) врядування як запорука інституційної автономії та академічної свободи.

Традиційна концепція інклюзивного врядування передбачає спільні зусилля керівного органу, адміністрації і штатних викладачів у внутрішньому управлінні університетом. Склад керівних органів варіюється серед університетів, наприклад, частина таких органів, але не всі, включають студентських представників. Однак розподіл відповідальності з-поміж органом, адміністрацією і викладачами залишається доволі подібним у різних закладах. Скерована президентом адміністрація курує функціонування університету, щоденно приймаючи рішення й впроваджуючи інституційну політику. Викладачі мають первинну відповідальність за справи викладання та досліджень такі, наприклад, як складання навчального плану (курікулуму), у той час як попечительська відповідальність та законодавча влада покладається на керівний орган. На інклюзивну модель врядування можуть впливати відносини між органом і організаціями зовні університету, які зберігають певну вибіркову владу над інституційним урядуванням. Наприклад, це може бути губернатор, який призначає членів органу, або орган управління всією системою [28].

У той час як остаточна легальна влада університету належить керівному органу, успіх інклюзивного врядування залежить від комунікації та кооперації серед різних залучених груп. Складові закладу взаємозалежні. Залученням множини законних учасників у процес прийняття рішень університет може забезпечити, щоб різні голоси були почуті та інтегровані в спільне бачення. Таким чином, інклюзивне врядування забезпечує механізми підтримання університетської автономії, даючи змогу закладу виконувати його освітню, дослідницьку та службову місію [28].

На рис. 2.4.1 показано модель університетської автономії в концепції ААУ.



Рис. 2.4.1. Модель університетської автономії в концепції Асоціації американських університетів

У концепції університетської автономії ААУ основні терміни мають такі визначення:

- *інституційна автономія* – незалежність від зовнішніх органів, організацій;
- *академічна свобода* – категорія необмеженого розмаїття, відтак фундаментальна умова розвитку, яка означає свободу освіти, досліджень, творчості;
- *інклюзивне (розподілене, спільне) врядування* – означає участь і комунікація всіх зацікавлених сторін (керівного органу, інституційної адміністрації та штатних викладачів) у здійсненні внутрішнього управління закладом.

Академічна свобода передбачає академічну етику та академічну відповідальність (див. рис. 2.4.1.2).

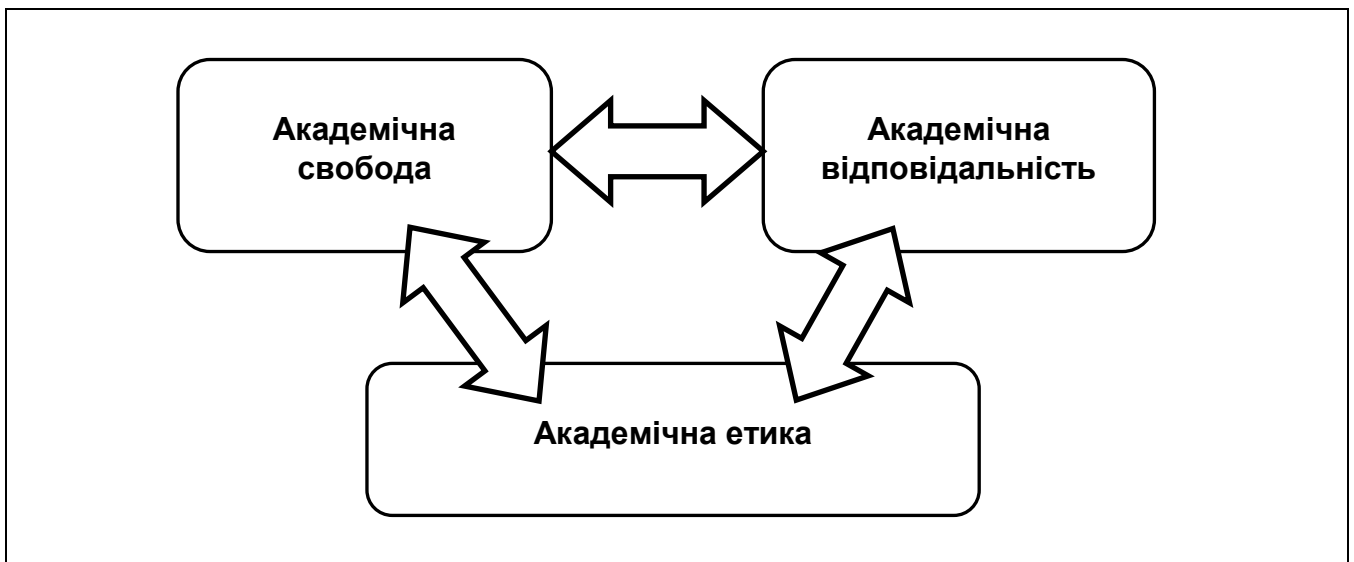


Рис. 2.4.1.2. Склад і структура основних компонентів у системі «академічна свобода – академічна відповідальність – академічна етика» у концепції Асоціації американських університетів

Роз'яснення термінів «академічна свобода», «академічна відповідальність», «академічна етика» наведено вище в табл. 2.2.2.

Тенденції становлення і розвитку врядування у Північноамериканському просторі вищої освіти.

З урахуванням реалізації моделі університетської автономії в концепції ААУ актуальними в ПАПВО є такі провідні тенденції:

- розвитку і законодавчого захисту академічних свобод;
- підвищення інституційної незалежності від державного й іншого зовнішнього впливу;
- вдосконалення і поширення моделі інклюзивного (спільного) врядування, розширення участі студентів у прийнятті рішень;
- стійкого безумовного забезпечення академічної відповідальності та дотримання академічної етики.

2.5. Концепція та виміри автономії в Європейському просторі вищої освіти: інституційна модальність.

Автономія як право на самоврядування, самостійне, незалежне розв'язання певних питань активно досліджується в Європі, зокрема, як зазначалося, ЄАУ, що сфокусована на ЄПВО та Європейському дослідницькому просторі (ЄДП) [1; 7; 16; 19; 20; 27; 30–34].

Загалом автономний статус провідних закладів уявляється природним і зрозумілим. Адже такі інституції є найбільш інтелектуально розвинутими частинами суспільства, виступають локомотивами його розвитку, відтак не потребують надто регламентуючої зовнішньої регуляції, мають високу суспільну довіру та виправдовують її [20; 28]. Крім того, найкращі університети світу є незалежними: наприклад, з-поміж 30 топ-закладів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» більшість є приватними [47; 49]. Експерти ЄАУ стверджують, що існує кореляція між рівнем автономності та ефективністю діяльності, якістю освіти, ступенем диверсифікації, успішністю інтернаціоналізації. Зокрема, інституційна автономія дає змогу університетам визначати та реалізовувати стратегічні пріоритети відповідно до своїх сильних сторін і, хоча автономія автоматично не приводить до кращої діяльності, однак є важливою необхідністю [1; 7; 31; 33].

Автономія закладів вищої освіти за концепцією ЄАУ має кілька *вимірів* – академічний, організаційний, кадровий, фінансовий [1; 7; 31; 33], як це показано на *рис. 2.5.1*.

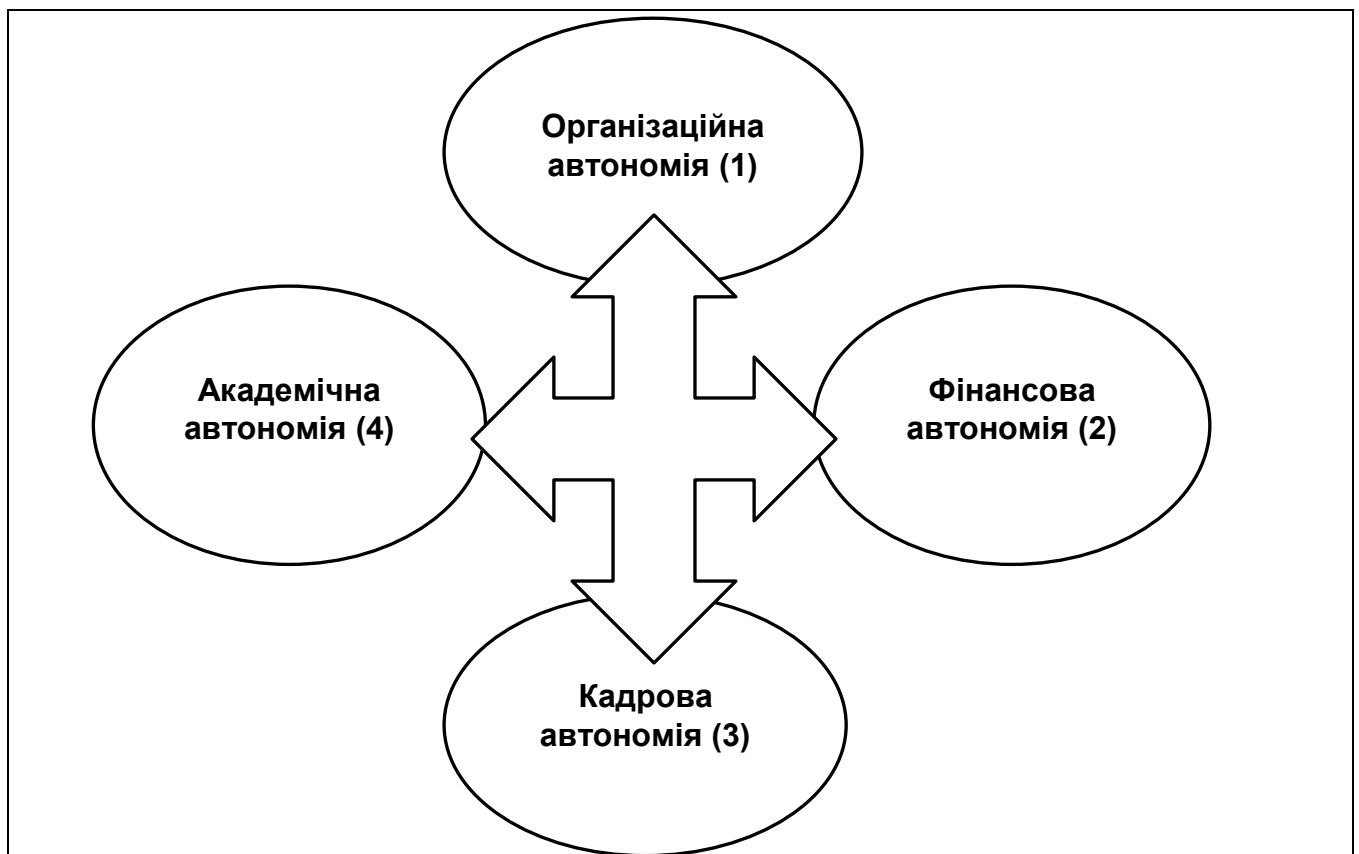


Рис. 2.5.1. Загальна чотиривимірна модель (склад і структура) інституційної автономії в концепції Європейської асоціації університетів

Організаційний вимір включає: вибір процедури та критеріїв щодо призначення ректора; відставку і терміни повноважень ректорського офісу; уведення та відбір зовнішніх членів органів врядування; визначення академічної структури; утворення юридичних осіб.

Фінансовий вимір передбачає: тривалість і модель фінансування; збереження залишків; запозичення коштів; запровадження плати для вітчизняних та іноземних студентів.

Кадровий вимір стосується: процедур прийому персоналу; заробітної плати; звільнення працівників; кар'єрного просування.

До *академічного* виміру відносять: визначення кількості студентів; відбір студентів; упровадження та припинення програм; визначення їх змісту; вибір мови навчання; вибір механізмів і провайдерів забезпечення якості [1; 7; 31; 33; 34].

За цими вимірами та показниками автономії в межах САУ здійснюють обстеження рівня автономності закладів вищої освіти в країнах Європи за 100-бальною шкалою [1; 7; 31–33]. Кількісний вираз автономних характеристик дає змогу визначити взаємозалежність автономності та досягнень вищої школи, об'єктивно схарактеризувати стан університетської автономії та її параметри за різними вимірами.

Зокрема в статті [7] для цього використано дані за результатами обстеження автономії вищих закладів освіти в 26 країнах Європи, включаючи Україну, тобто більшості європейських країн, що презентовані на семінарі «Сприяння стійкості та автономії вищих навчальних закладів» [1; 32]. За університетські досягнення країн узяті рангові місця за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» [47; 49]. Ступінь взаємозалежності характеризувався коефіцієнтом кореляції рангів Спірмена, що обчислювався за методикою, викладеною в роботах [7; 19; 20].

У табл. 2.5.1 наведено систематизовані в роботі [7] інтегральні та диференціальні (за вимірами) показники автономії вищих закладів освіти для 26-ти країн, 20-ти країн, що мають топ-заклади за рейтингами «Таймс» (19 країн) або «Шанхайський» (18 країн), 6-ти країн, що не мають високореєтингових закладів, а також для Сполученого Королівства, Франції, Греції та України, які представляють увесь діапазон (від максимальної до мінімальної) університетської автономії.

Таблиця 2.5.1

Показники автономії та рейтингу вищої освіти 26 країн Європи

№	Країни, групи країн	Показники автономії за 100-бальною шкалою за вимірами				
		Інтегра- льна	Органі- заційна	Фінан- сова	Кадрова	Акаде- мічна
1	2	3	4	5	6	7
1	26 країн, середнє	65	64	60	73	65
2	20 країн з топ-закладами, середнє	67	67	61	72	66
3	6 країн без топ-закладів, середнє	61	51	60	74	59
4	Сполучене Королівство (1 ранг)	95	100	89	96	94
5	Франція (3-4 ранги)	46	59	45	43	37
6	Греція (15-17 ранги)	33	43	36	14	40
7	Україна (без топ-закладів)	55	44	46	77	51

Табл. 2.5.1 демонструє помірну тенденцію до підвищення рівня рейтингових досягнень вищої освіти із збільшенням її автономії. Пересічно 20 країн з топ-закладами мають дещо вищу (67 балів), країни (6) без таких закладів – меншу (61 бал) автономію. На певну слабкість тенденції показує те, що до країн з високореєтинговим університетським потенціалом належать країни як з найвищим (Сполучене Королівство), так і з найнижчим (Греція) рівнем автономії закладів вищої освіти з трикратною різницею. Водночас серед країн без топового університетського потенціалу є країни з рівнем автономії, більшим за середній (65 балів). За

вимірами найвищою є кадрова автономія (73 бали), найменшою – фінансова (60 балів) за середніх і близьких між собою показників академічної (65 балів) і організаційної (64 бали) автономії. Для кадрової автономії її рівень для країн без топ-закладів (74 бали) навіть трішки більший порівняно з країнами з топ-закладами (72 бали). Це може свідчити про некритичність подальшого збільшення автономії при досягненні нею певного, достатньо високого рівня. В усіх інших випадках (організаційний, фінансовий та академічний виміри) автономія в країнах з топ-університетським потенціалом переважає: суттєво організаційна (на 16 балів) та академічна (7 балів) і несуттєво фінансова (1 бал) [7].

Що стосується України [1; 7; 32], то вона має відносно невисокий рівень автономії вищої освіти (55 балів). При цьому рівень кадрової автономії є порівняно високим (77 балів), якому істотно поступаються рівні організаційної (44 бали), фінансової (46 балів) та академічної (51 бал) автономії. Привертає увагу високореєтингова Франція з низькою автономією вищої школи (46 балів).

Обчислення коефіцієнта кореляції рангів Спірмена для взаємозалежності автономії та рангу вищої школи країн з топовим університетським потенціалом також засвідчує слабкість вищезгаданої тенденції (див. *табл. 2.5.2*). Рангова університетська позиція країни за рейтингом «Таймс» з'ясовувалася за методикою рейтингу «Шанхайський» [47], тобто враховувалися і найвищі університетські досягнення, і кількість топ-закладів у країні.

Таблиця 2.5.2

**Кореляція параметрів автономії та рейтингу вищої освіти
20 європейських країн з топ-закладами**

№	Кількість країн за рейтингами, (критичне значення коефіцієнта кореляції)	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за вимірами автономії				
		Інтегральна	Організаційна	Фінансова	Кадрова	Академічна
1	2	3	4	5	6	7
1	19 країн, рейтинг «Таймс», ($K_{кр} = 0,39$)	0,27	0,23	0,31	0,15	0,10
2	18 країн, рейтинг «Шанхайський», ($K_{кр} = 0,40$)	0,51	0,36	0,31	0,42	0,34

З *табл. 2.5.2* видно, що в разі рейтингу «Таймс» кореляція позитивна, слабка і не є вірогідною з ймовірністю 0,95 для всіх вимірів автономії: інтегральної, організаційної, фінансової, кадрової та академічної. У випадку рейтингу «Шанхайський» кореляція також позитивна, слабка і для інтегральної та кадрової автономії є вірогідною. Звертає увагу факт, що за останнім рейтингом кореляція для інтегральної автономії є достовірною і перевершує кореляцію для диференціальних складових автономії за окремими вимірами. Це може означати прояв синергійного ефекту, коли результуюче ціле (інтегральна автономія) більше за окремі частини (організаційну, фінансову, кадрову та академічну автономію), що його складають [7].

У *табл. 2.5.3* наведено коефіцієнти кореляції рангів Спірмена для попарної взаємозалежності окремих складових автономії за певними вимірами [7].

Таблиця 2.5.3

**Кореляція параметрів автономії вищих закладів освіти
за різними вимірами для 26 країн Європи**

№	Вимір автономії	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за вимірами автономії ($K_{кр} = 0,33$)		
		Організаційна	Фінансова	Кадрова
1	2	3	5	4
1	Організаційна		0,41	0,40
2	Кадрова		0,46	
3	Академічна	0,36	0,24	0,42

З табл. 2.5.3 неважко бачити, що різні диференціальні (за вимірами) автономії позитивно, приблизно однаково слабко (K_c варіює від 0,36 до 0,46), але вірогідно, корелюють між собою, за виключенням пари «академічна – фінансова» автономія ($K_c = 0,24$ за $K_{кр} = 0,33$) [7].

Вищезазначені висновки за загальноєвропейськими обстеженнями у роботах [1, 7; 32] перевірено на прикладі окремої країни – Австрії, у якій у 2002 р. була законом (Акт про університети) проголошена та з 2004 р. реально вступила в дію повна (за виключенням прийому студентів) автономія університетів [7; 19; 34; 37]. Саме в цей період стали публікуватися дані про топ-університети за рейтингами «Шанхайський» (з 2003 р.) та «Таймс» (з 2004 р.) [47; 49]. Тобто прослідковано вплив автономії австрійських університетів на їх світові ранги впродовж від 2003 (2004) до 2014 рр. [7; 19, с. 123-124].

Розширення автономії університетів Австрії у 2002–2004 рр. не убезпечило заклади від виходу із групи 100 найкращих. Частково це можна пояснити, як зазначалося, виділенням у 2004 р. з Університету Відня, Університету Інсбрука та Університету Граца окремих високореєтингових медичних університетів, з котрих Медичний університет Інсбрука в 2014 р. узагалі вийшов з рейтингу «Шанхайський» [7; 19, с. 124-125].

Загалом за 12-річний період 2003-2014 рр. значно посили свої позиції такі європейські країни, як Франція (з 6-го до 4-го місця) та Бельгія (з 12-го до 7-го місця). Погіршилося становище Швеції (з 4-го до 6-го місця) та Норвегії (з 7-го до 9-го місця). Стабільно утримує лідерську позицію з істотним відривом Сполучене Королівство (1-ше місце), університети цієї країни характеризуються високим ступенем автономії, мають й інші (наприклад, дослідницькі [7; 19; 20]) переваги. Завдяки таким іншим, зокрема дослідницьким, перевагам університети Франції, маючи невисоку автономію, у цілому обіймають високі рейтингові позиції [7; 19, с. 127].

На підставі аналізу і синтезу даних щодо рівня автономії та рейтингових досягнень закладів вищої освіти 26 європейських країн, включаючи Україну, у роботі [7] зроблено наступні **висновки**.

По-перше, автономія, особливо організаційна, кадрова та академічна, є важливим чинником досягнення університетами високих рангових позицій за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

По-друге, сама по собі автономія, не доповнена іншими розвинутими складовими діяльності, зокрема, дослідницькою, не спроможна гарантувати конкурентоспроможність закладів вищої освіти. Інакше, автономія є необхідною, але не достатньою умовою успішної діяльності вищої школи.

По-третє, порівняння інтегральної автономії та її диференціальних компонентів (організаційної, фінансової, кадрової, академічної) виявляє ефект автономічної синергії, за якого інтегральна автономія більш впливова, ніж її диференціальні компоненти.

По-четверте, вищій освіті України, бракує як автономії, окрім кадрової, так й інших ключових складових основної діяльності, насамперед дослідницької [7; 8].

По-п'яте, важливий для України досвід Австрії щодо розвитку автономії та вдосконалення мережі провідних університетів свідчить про те, що подібнення закладів вищої освіти є виправданим лише за умови, якщо новоутворені університети спроможні також бути високореєтинговими, що спеціально досліджено в роботі [19].

Тенденції становлення і розвитку врядування в Європейському просторі вищої освіти.

З урахуванням зазначеної специфіки автономізації університетів в ЄПВО та робіт [1; 2], підсумовуючи, можна сформулювати такі *тенденції* становлення і розвитку врядування в європейській вищій освіті:

- зменшення рамкових регуляторних приписів, державного втручання у вищій освіті;
- урізноманітнення національних моделей автономії та врядування відповідно до особливостей контексту академічного самоврядування і зовнішньої звітності;
- розширення участі студентів та зовнішніх учасників в інституційному врядуванні, прийнятті рішень;
- розширення можливостей створювати власні організаційні структури;

- оптимізації балансу між автономією і звітністю;
- поширення дуальних моделей врядування (з поділом влади між органами врядування) на заміну унітарним;
- підвищення автономії у використанні державних коштів;
- диверсифікації фінансових джерел;
- зростання автономії, підвищення прозорості та конкурентності у вирішенні кадрових питань, відборі виконавчого керівництва, формуванні складу органів управління;
- збільшення свободи у визначенні академічного профілю закладу і кількості та складу студентів;
- зменшення участі держави у визначенні змісту освітніх програм і організації академічних справ.

З огляду на це та реальний стан української вищої освіти, з використанням результатів робіт [1; 2] можна зазначити *проблеми врядування*, що потребують розв'язання **в Україні**, з поділом їх на загальні та специфічні.

1. Загальні проблеми:

- невідповідність (розбіжність) між формально проголошеною (декларованою) і фактичною (реальною) автономією;
- недостатня інституційна концентрація фінансування (надмірне інституційно-мережеве розпорошення);
- низьке фінансування досліджень і розробок;
- надмірний вплив і контроль держави;
- низький рівень суспільної довіри до вищої освіти, національного діалогу між зацікавленими сторонами;
- слабе національне асоціативно-самоврядне врядування у вищій освіті, слабкість ролі Співки ректорів вищих навчальних закладів України.

2. Специфічні проблеми:

- надмірний вплив держави на процес обрання керівника;
- надто регламентоване використання державного фінансування;
- обмежена можливість закладів вищої освіти управляти власними активами та вирішувати фінансові питання;
- складність залучення висококваліфікованих та іноземних фахівців.

2.6. Інституціалізація академічної діяльності в просторах вищої освіти і досліджень.

З огляду на ідентифікацію детермінант тенденцій та моделей врядування у закладах вищої освіти важливо враховувати загальний контекст їхнього (закладів) функціонування і розвитку, системне бачення місця і ролі цих закладів.

В Європі таку контекстуальну основу для вищої школи становить де-факто існуючі ЄПВО та Європейський дослідницький простір (ЄДП) [16]. Останній значною мірою сформований самими закладами вищої освіти, їхньою дослідницькою діяльністю, однак не лише ними, а й іншими дослідницькими установами – наприклад науковими академіями. Відтак, можна стверджувати, що ЄПВО і ЄДП взаємодіють, перетинаються, хоча й не ототожнюються. Через такі відносини ЄПВО і ЄДП спільно утворюють більш широкий Європейський простір вищої освіти і досліджень (ЄПВОД).

Так само, у Північній Америці університетська дослідницька діяльність і взаємодія з національними науковими академіями дає підстави стверджувати про наявність Північноамериканського простору вищої освіти і досліджень (ПАПВОД). ПАПВОД слугує контекстом становлення і розвитку закладів вищої освіти.

Оскільки дослідницька діяльність, як і освітня, за змістом є академічною в широкому розумінні, остільки закономірну структуризацію простору вищої освіти і досліджень, можна вивести з розгляду варіантів реалізації тричастинної (освіта-дослідження-творчість) місійної (академічної) діяльності. Насамперед, модифікації цієї діяльності будуть визначатися відмінними акцентами (концентраціями) на різних складових діяльності організації, що зумовить теоретичне передбачення та практичне виокремлення інституцій різного виду [9; 12].

У першому випадку, коли домінує *освітня* діяльність, але не виключаються інші діяльнісні складові, маємо історичний вид – *університет* [9].

У другому випадку переважної спеціалізації на дослідженнях виявляється історичний інституційний вид – (наукова) *академія* [9].

У разі (третій випадок) переважання творчої складової – це може бути *інноваційний (прикладний) університет* або *творча (прикладна) академія*. Однак, як указувалося, складова «творчості» не має такого ключового, базисного значення в академічній діяльності, як дві попередні, (символічно, що її в переліку складових називають третьою) і цей варіант у розділі в подальшому не розглядається.

У *табл. 2.6.1* з урахуванням результатів робіт [9; 12] системно узагальнено специфіку основних інститутів простору вищої освіти і досліджень за критерієм домінуванням однієї з двох головних складових – «освіти» (характерно для університетів) чи «досліджень» (притаманно науковим академіям).

Таблиця 2.6.1

Зіставлення характеристик (за домінантою) ключових інституцій простору вищої освіти і досліджень – університетів та академій

№	Характеристика	Університети	Академії
1	2	3	4
1	Місія: - перше головне слово	Освіта	Дослідження
	- друге головне слово	Дослідження	Освіта
2	Особливість місії	Освіта на основі досліджень	Використання досліджень для освіти
3	Спрямованість досліджень	Внутрішня (для сучасної освіти). Частково зовнішня (для суспільних потреб)	Зовнішня (для суспільних потреб). Частково внутрішня (для сучасної освіти)
4	Суб'єкт/об'єктне спрямування основної діяльності	Суб'єктна (особа)	Об'єктна (істина)
5	Інституціалізація	Локальна (географічна локалізація академічних кампусів)	Мережна (мережний склад академічних членів)
6	Профіль	Переважно універсальний	Переважно галузевий
7	Зацікавлені засновники	Держава, приватні особи	Держава, фахові спільноти
8	Взаємодія	Стійке співіснування і щільна взаємодія з академіями	Стійке співіснування і щільна взаємодія з університетами

Узагальнення *табл. 2.6.1* реалізуються на практиці. При цьому, як показано в роботах [9; 12], поряд з чітко виокремленими університетами та академіями закономірно (залежно від співвідношення освітньої чи дослідницької діяльності) існують перехідні інституційні форми (університет-академія та академія-університет).

Якщо врахувати тривалий період зародження й становлення академічних (з академічною у широкому тлумаченні діяльністю) закладів, типу «академія Платона», у яких ще не було чіткої диференціації дослідницько-освітньої функції, то концептуально формування структурованого простору вищої освіти і досліджень, як показано в роботах [9; 12], можна схарактеризувати так.

Загалом академії, як суспільне явище, істотно старші за університети, які виникли у раннє середньовіччя. Якщо в X ст. існували одиниці університетів, то в 2015 р. налічувалося 25 тис. закладів вищої освіти, більшість з яких з університетськими ознаками. Вважається, що як специфічний феномен університети поширилися по світу з Європи (Старого світу). Як і в разі академій (в широкому діапазоні від філософського універсализму до наукової спеціалізації), відбулося урізноманітнення видів університетів: універсальні, профільні; навчальні,

дослідницькі; малі (175 студентів), великі (100 тис. і більше студентів) тощо. Хоча університети як інституції в цілому виникли пізніше академій, їх співставлення з останніми, свідчить про більш ранню появу таких універсальних закладів порівняно з суто *науковими* академіями. Водночас історична паралель двох фундаментальних інститутів освітньо-наукового простору переконує, що суспільна потреба саме в наукових академіях актуалізувалася на фоні вже існуючих університетів. Відтак зазначені академії покликані виконувати специфічну роль, диференційовану від місій університетів [9; 12].

Разом з тим, як показано В. І. Луговим і Ж. В. Талановою [8], в університетах зростає роль досліджень у вищій освіті, поширюється застосування дослідницьких методів викладання і навчання (за даними проекту Єврокомісії «Тюнінг» перше місце за використанням у вищій школі посідає «індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота», друге – «самостійна робота (контрольована)», третє – «групово дослідницька, проектна, художня робота», натомість лекція на сьомому (з 10-ти) місці. Посилюючи дослідницьку складову університети, у свою чергу, зближуються з академіями (часто так, що навіть розмивається границя між інституціями), однак сутнісно не зливаються з останніми [9; 12].

Ця особливість виникнення університетів і академій, їх диференціація, а також інтеграція освіти і досліджень у межах кожної з цих інституцій виразно видно на прикладі США (Нового світу) [9; 12].

Нині США мають загальноновизнане світове стійке лідерство щодо розвитку університетів. В американських університетах теж простежується тенденція освіти на базі досліджень, випереджальними темпами розширюється підготовка докторів і постдокторів на найвищих (дослідницьких) рівнях вищої освіти, що є сутнісно-природньою інтеграцією вищої освіти і досліджень. Принципово важливо, що дослідження в університетах, усупереч поширеній думці, пріоритетно спрямовані на модернізацію навчання, а не на задоволення потреб бізнесу (через університети США реалізується менше 15 % видатків на дослідження і розробки, з них внесок бізнесу менше 1 % – не більше 3,5 з 500 млрд дол. США). Крім того, фундаментальні дослідження в університетах домінують над прикладними дослідженнями та експериментальними розробками. Тобто новітні знання, вироблені в університетах, живлять і модернізують економіку не безпосередньо, а опосередковано, через висококонкурентний людський капітал, сформований в університетах країни [9; 12].

Керівний ціннісно-орієнтаційний принцип «різноманіття» у провідних американських університетах реалізується, як згадувалося, у фактичних їхніх відмінностях: від універсальності до рівневої та галузевої спеціалізації, від «малості» до «великості» тощо [9; 12; 19, с. 198]. Якщо виключити з розгляду критерій інституції «локальна» чи «мережева», то деякі з американських вищих навчальних закладів за масштабом дослідницької діяльності скоріше є академіями, ніж університетами [9; 12, с. 15]. Це проілюстровано на *рис. 2.6.1*.

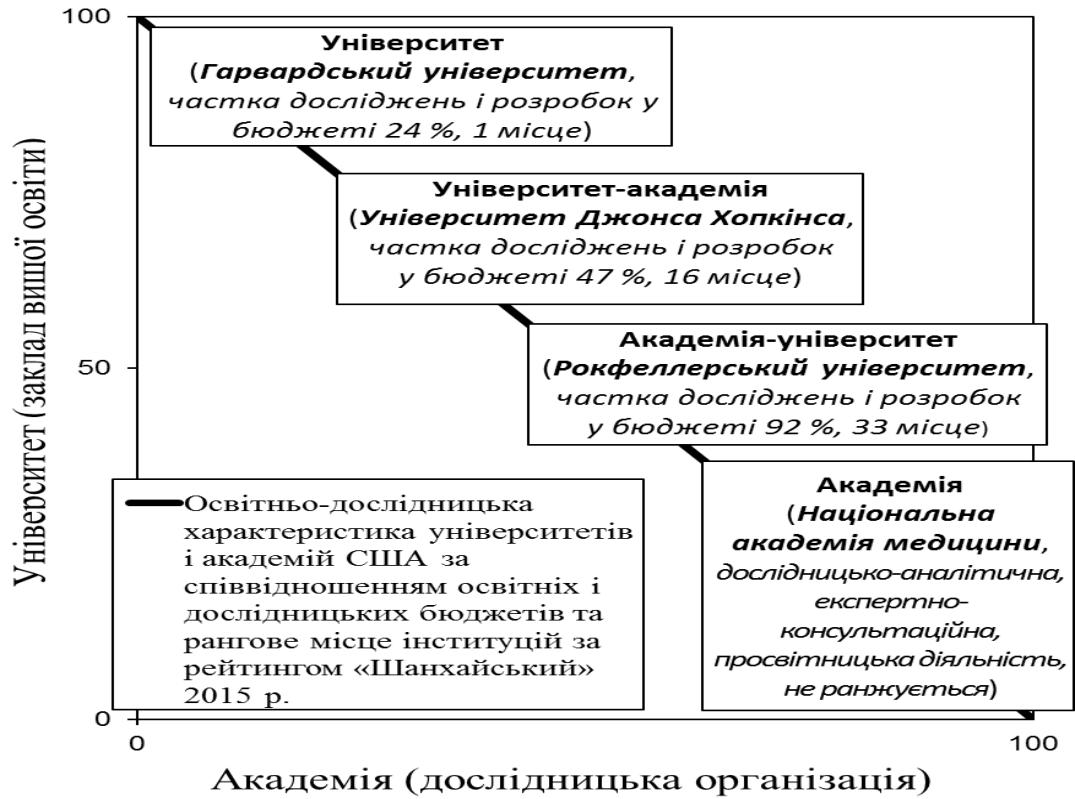


Рис. 2.6.1. Видова диференціація інституцій простору вищої освіти і досліджень за ознакою (виміром) «університет–академія» на прикладі окремих організацій США за виключення з розгляду диференціовального критерію «локальна–мережева».

Дослідницька характеристика університетів як закладів вищої освіти та їх близькість до академій як дослідницьких організацій можна умовно виразити в термінах співвідношення наявних навчальних «аудиторій» і дослідницьких «лабораторій» (див. рис. 2.6.2) [9; 12, с. 16]. Адже, організаційні склад і структура інституції детермінується характером її місії, відтак специфікою виконуваних функцій.

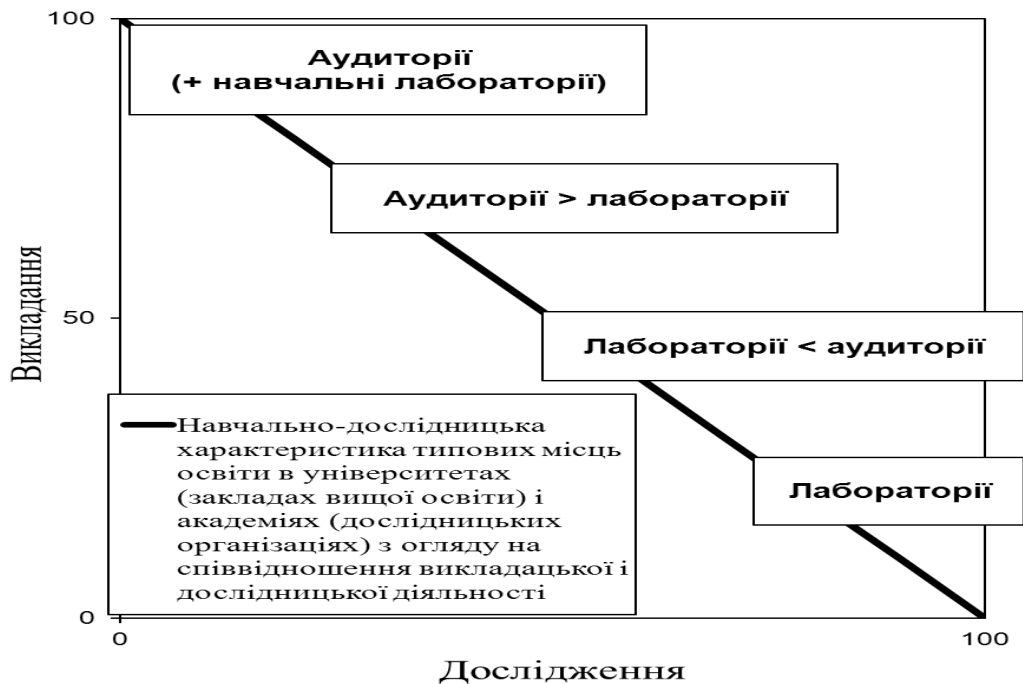


Рис. 2.6.2. Співвідношення типових місць освіти (через викладання в аудиторіях і дослідження в лабораторіях) в університетах (закладах вищої освіти) та академіях (дослідницьких організаціях).

Якщо в Європі (наприклад, у Німеччині, Франції, інших розвинутих як великих, так і малих країнах) наявність академій як дослідницьких організацій давно відома й їх доцільність загалом (крім окремих випадків) не піддається сумніву, то в США з передовою вищою освітою існування і значення таких академій не очевидні, адже вуалюються популярністю розгалуженої мережі потужних університетів [9; 12].

Однак саме в умовах стрімкого становлення університетської освіти в США засновувалися і підтримувалися урядом наукові академії, як і формувалися на засадах фахової самоорганізації різноманітні інші академії та асоціації дослідницького спрямування. Наприклад, утворена в 1780 р. всесвітньо відома Американська академія мистецтв і наук виникла за багаторічного існування до того нині високореєтингових (за рейтингом «Шанхайський» упродовж 2003–2015 рр.) дослідницьких Гарвардського (незмінно 1 місце), Принстонського (6 місце у 2015 р.), Колумбійського (8 місце), Йельського (11 місце) університетів та Університету Пенсільванії (17 місце). А в десятиріччя 1860–69 рр., коли засновані заклади екстра класу – Массачусетський інститут технології (3 місце), Університет Каліфорнії, Берклі (4 місце), Корнелський університет (13 місце), Університет Вашингтона (15 місце), Університет Каліфорнії, Сан-Франциско (18 місце) та Університет Іллінойса в Урбана-Шампейні (29 місце), створена Національна академія наук [9; 12; 19, с. 67].

Процес розвитку мережі національних академій в США перманентно продовжується: у 1965 р. заснована галузева Національна академія освіти, у 1970 р. – Національна академія інженерії, у 2015 р. – Національна академія медицини [9; 12].

Досвід розвитку дослідницьких академій та університетів в США, як і в Європі, є повчальним і засвідчує наступне [9; 12].

Перше. Дослідницькі академії закономірно виникають в університетському контексті, доповнюючи локально-дискретну університетську структуру простору вищої освіти і досліджень академічною мережно-наскрізною. Як університети, так і академії є актуальними та рівноважливими для конкурентоспроможного розвитку країни, відтак мають урядову, зокрема федеральну, підтримку. У розвинутих країнах відсутні тенденції чи значущі факти витіснення або поглинання академій університетами, натомість університети пишаються членством викладачів і дослідників в академіях, а останні спираються на університетський кадровий потенціал. Тобто, академії не є контрверсійними і другорядними утвореннями по відношенню до університетів, а є ключовими і невід’ємними інституціями простору вищої освіти і досліджень.

Друге. Університети й академії взаємно збагачуються від взаємодії в дуальному просторі вищої освіти та досліджень. Закономірна диференціація та інтеграція цього простору слугує фундаментальною основою його розвитку на засадах спеціалізації та кооперації. Сутнісно і формально університети (за домінантою як заклади освіти) і академії (як дослідницькі організації), маючи місійні й функціонально-організаційні взаємно доповняльні відмінності, утворюють стійкий дискретний спектр у координатах університет–академія.

Третє. В університетах посилюється тенденція до освіти на основі досліджень, розвитку досліджень, у першу чергу, для осучаснення вищої освіти, а через неї людського капіталу, і, в другу чергу, для безпосереднього забезпечення дослідницьких потреб економіки. В академіях здійснюються, передовсім, суспільно затребувані дослідження та на їх базі освіта фахівців. Отже, у межах самих університетів і академій відбувається інтеграція вищої освіти і досліджень.

Четверте. Методологічна частина висновку з огляду на моделі і тенденції врядування у вищій освіті полягає в тому, що на прикладі розвитку простору вищої освіти і досліджень підтверджується таке: *по-перше*, шлях до досконалості пролягає через безперервну системну диференціацію й інтеграцію й диференційовано-інтегроване ускладнення системи; *по-друге*, все розвинуте, досконале суть функціонально й організаційно диференційоване й одночасно інтегроване в системну цілісність, а все нерозвинуте, недосконале – недиференційоване й неінтегроване, спрощене й одноманітне, розпорошене й неконсолідоване. Отже, ефективні моделі врядування у вищій освіті мають враховувати тенденції диференціації та інтеграції в цілісному просторі вищої освіти і досліджень.

Висновки і рекомендації.

1. Дослідження тенденцій розвитку та моделей реалізації врядування у вищій освіті потребують доцільної обґрунтованої методології та термінології.
2. Склад і структура місії закладу вищої освіти як системоутворювального чинника та відповідно побудована академічна діяльність зумовлюють провідні тенденції розвитку й актуальні моделі врядування.
3. Місія (місійна діяльність) університету має тричастинну будову з системно взаємопов'язаних складових «освіта – дослідження – творчість», головними з яких є «освіта» і «дослідження».
4. У глобальному вимірі існують дві регіональні моделі самоврядної асоціативності в Європейському та Північноамериканському просторах вищої освіти – американська елітна (лідерська) та європейська масова (інклюзивна).
5. Концепції університетської автономії в США та автономії в Європейському просторі вищої освіти мають відмінні особливості. В американській концепції базовими поняттями є інституційна автономія, академічна свобода, етика і відповідальність, інклюзивне врядування, у європейській – організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономія.
6. Аналіз характеристик Північноамериканського і Європейського просторів вищої освіти дає змогу узагальнити тенденції розвитку автономії у цих просторах та проблеми її становлення у вищих навчальних закладах України.
7. Розгляд на підставі обчислення відповідних кореляційних зв'язків впливу різних вимірів автономії європейських університетів на рейтингові досягнення закладів з'ясовує, що для досягнення істотного ефекту від університетської автономії, вона має бути доповнена повноцінним розвитком складових академічної діяльності, зокрема дослідницької.
8. У Європі та Північній Америці виявлено існування цілісних просторів вищої освіти і досліджень та закономірні процеси інституційної диференціації та інтеграції цих просторів. Такі процеси мають ураховуватися при створенні (обранні) ефективних моделей врядування у вищій освіті.

Список використаних джерел

1. Автономія університетів України: аналіз і план дій / Відділ з питань управління, фінансування та розробки державної політики. Асоціація Європейських Університетів. 2012–2015. – Брюссель, Бельгія, 2011. – 38 с.
2. ATHENA. Інструментарій: Моделі управління / Асоціація Європейських Університетів. – Брюссель, Бельгія, 2015. – 25 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10.2014).
5. Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
6. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
7. Луговий В. І. Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 1. – с. 128. – С. 14–20.
8. Луговий В. І. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 48–60.
9. Луговий В. І. Дослідження в університетах, навчання в академіях: шлях до інтеграції освіти і науки / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2015. – № 4. – С. 11–21.

10. *Луговий В. І.* Національна самоврядність у вищій освіті США: досвід для України / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – 256 с. – С. 217–225.
11. *Луговий В. І.* Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів / В. І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7–15.
12. *Луговий В.* Університети та академії: фундаментальні інститути світового освітньо-наукового простору / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – 300 с. – С. 150–159.
13. *Луговий В. І.* Управління освітою : навч. посіб. / В. І. Луговий. – К. : Вид. УАДУ, 1997. – 302 с.
14. *Луговий В. І.* Час посилення науково-методологічного і методичного забезпечення освітньо-наукової сфери (авторський огляд здобутків 2010–2015 рр.) / В. І. Луговий // Володимир Іларіонович Луговий – перший віце-президент НАПН України: матеріали до бібліографії (2010–2015 рр.) / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Самчук Л. І., Стельмах Н. А.; наук. ред. Березівська Л. Д.; літ. ред. Дерев'янко Т. М.]. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – 76 с. – (Серія «Академіки НАПН України»; вип. 25). – С. 7–16.
15. *Луговой В. И.* Информация и образование / Луговой В. И. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»: научный журнал. – Москва, 2010. – № 1 (19). – 136 с. – С. 6–24.
16. Національний освітній глосарій: вища освіта / МОН України, НАПН України, Нац. Темпус-офіс в Україні ; [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Київ : Плеяди, 2014. – 98, [1] с. – Бібліогр.: с. 89–97.
17. Перекладач Гугл. – URL: <https://translate.google.com.ua/?hl=uk>.
18. Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977. – 776 с.
19. *Слюсаренко О. М.* Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.
20. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
21. Тлумачний словник української мови [Electronic resource]: <http://eslovník.com/>.
22. AAU by the Numbers. – URL: <http://www.aau.edu/AAU-Data-Page.aspx?id=16550>.
23. About Princeton University / A Princeton Profile. – URL: <https://www.princeton.edu/pub/profile-archive/profile201314/about/>.
24. American Academy of Arts and Sciences. – URL: <http://www.amacad.org>.
25. American Council on Education. – URL: <http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx>.
26. American Council on Education. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/American_Council_on_Education.
27. Articles of Association for the European University Association. – URL: http://www.eua.be/Libraries/default-document-library/swiss_statutes_en_2013_final.pdf?sfvrsn=0.
28. Association of American Universities. April, 2013. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555641.pdf>.
29. European Association of Institutions in Higher Education. – URL: <http://www.eurashe.eu/>.
30. European University Association. – URL: <http://www.eua.be/>.
31. *Estermann T.* Setting the context: University Autonomy & Funding in Europe: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions” / T. Estermann, 6 November 2013. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.

32. *Estermann T.* The State of University Autonomy in Ukraine: an external analysis: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions” / *T. Estermann*, 6 November 2013. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.
33. *Estermann T.* University Autonomy in Europe II: The Scorecard / *T. Estermann, T. Nokkala & M. Steinel.* – URL: [http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II - The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2](http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2).
34. *Freismuth E.* Developing autonomy and funding reforms at system level – an example from Austria: ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions” / *E. Freismuth*, 6 November 2013. – URL: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>.
35. Harvard at a Glance | Harvard University. – URL: <http://www.harvard.edu/harvard-glance>.
36. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
37. *Mettinger A.* Higher Education Governance in Austria: II Міжнародна конференція «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», 7 листопада 2013 р., м. Київ, Україна. – URL: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7_11_2013_1.pdf.
38. Mission of PHE. – URL: <http://www.eurashe.eu/policy/mission-phe/>.
39. National Academy of Education. – URL: <http://www.naeducation.org/>.
40. National Academy of Sciences. – URL: <http://www.nasonline.org/>.
41. National Institutes of Health (NIH). – URL: <http://www.nih.gov/about/>.
42. QS World University Rankings. – URL : <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.
43. Ranking Web of World Universities. – URL : <http://www.webometrics.info/>.
44. Research, Development and Innovation | EURASHE. – URL: <http://www.eurashe.eu/policy/r-d-i/>.
45. Stanford University. – URL: <http://www.stratford.edu/>.
46. *Sursock A.* Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities / European University Association, 2015. – URL: http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.
47. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. – URL: <http://www.arwu.org/>.
48. The National Academies of Science, Engineering, Medicine. – URL: <http://www.nationalacademies.org/about/whoweare/index.html>.
49. THE World University Rankings. – URL: www.timeshighereducation.co.uk/.
50. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. – URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

РОЗДІЛ 3. КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ: МІЖНАРОДНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ І КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

(Автори – Володимир Луговий, Жаннета Таланова)

Анотація

У розділі показано, що зростання й урізноманітнення глобальної, регіональних і національних мереж вищої освіти посилюють потребу у відповідній класифікації закладів вищої освіти з метою їх розуміння, порівняння і визнання. В основу класифікації мають бути покладені рівень складності, дослідницької сутності та масштаб надання закладом освітніх програм і відповідних кваліфікацій (ступенів) формальної освіти. У глобальному вимірі потрібне розроблення міжнародної стандартної класифікації закладів вищої освіти. При цьому важливо обмежитися двома основними класифікаційними типами закладів – університет і коледж з подальшою їхньою класифікацією на підтипи (підкатегорії). Серед ознак університету має бути реалізація докторських програм і ступенів. Нинішня типологія закладів вищої освіти в Україні нечітка і суперечлива, потребує перегляду з урахуванням передової практики, зокрема Класифікації Карнегі (США). У процесі модернізації типів закладів вищої освіти доцільно залишити два з них – «університет» і «коледж», термін «академія» закріпити за науковим академіями, а термін «інститут» – за закладами післядипломної освіти.

Ключові слова: міжнародна стандартна класифікація закладів вищої освіти, освітні програми і кваліфікації (ступені), університет, коледж, академія, інститут, основні типи закладів, підтипи (підкатегорії), Класифікація Карнегі, північноамериканський і європейський простори вищої освіти.

Summary

The unit presented that the growth and diversification of global, regional and national networks of higher education increases need for the appropriate classification of higher education institutions for the purpose of understanding, comparison and recognition. The classification should be based on the level of complexity, research essence and scale of providing educational programs by institution and related qualifications (degrees) of formal education. Development of the International Standard Classification of Institutions of Higher Education at the global level is require. It is important will be to limit by the two main classification types of institutions – university and collegy, and further classification of their into subtypes (subcategories). The implementation of doctoral programs and degrees should be among the signs of the university. In Ukraine the current typology of higher education institutions is vague and contradictory, it needs to be reviewed on the basis of the best practice, including the Carnegie Classification (USA)

In the process of modernization of the types of higher education institutions advisable to leave the two of them – «university» and «college», term «academy» should be consolidated to the scientific academies, and the term «institution» – - the institutions of postgraduate education.

У процесі модернізації типів закладів вищої освіти доцільно залишити два з них – «університет» і «коледж», термін «академія» закріпити за науковим академіями, а термін «інститут» – за закладами післядипломної освіти

Key words: International Standard Classification of higher education institutions, educational programs and qualifications (degrees), university, college, academy, institute, major types of institutions, subtypes (subcategories) Carnegie Classification, the North American and European higher education areas.

В умовах світової глобалізації та європейської інтеграції зростає роль соціальних та економічних класифікаційних систем. Такі системи, зокрема ООН, набувають швидкого розвитку й поширення. Прикладом може слугувати Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) 2011 р. і МСКО: галузі освіти та підготовки 2013 р., які запропоновані ЮНЕСКО і взяті для використання Організацією економічного співробітництва та розвитку і Європейським Союзом, багатьма прогресивними країнами [10; 11]. Обидві МСКО класифікують освітні програми і відповідні кваліфікації (або ступені у вищій освіті). Водночас міжнародної

стандартної класифікації *інституцій*, які надають ці освітні програми і кваліфікації (ступені), немає. Це утруднює розуміння, порівняння і визнання статусу закладів вищої освіти, їхньої інституційної спроможності щодо освітньої діяльності, рівня та якості освітніх програм і кваліфікацій (ступенів).

Як відповідь на зростаючу потребу, європейський і північноамериканський регіони напружують необхідні класифікації закладів вищої освіти. В Європі така робота з типологізації закладів за ознакою університет чи неуніверситет здійснюється Європейською асоціацією університетів (ЕАУ) в рамках Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) за Болонським процесом [2; 4; 6; 9]. У США з 1973 р. розробляється Класифікація Карнегі закладів вищої освіти [7]. В обох випадках в основу класифікації покладені освітні програми і кваліфікації (ступені) вищої освіти. У багатьох країнах законодавчо виокремлюють як основний тип закладу вищої освіти – це університет, так й інші типи – університет прикладних наук (Австрія), політехнікум (Фінляндія), коледж (США, Канада) тощо.

Через відсутність чітких міжнародної та національної класифікацій закладів вищої освіти в Україні теж утворилася розгалужена й утруднена для розуміння та міжнародного зіставлення мережа вищих навчальних закладів та їхніх позабазових структурних підрозділів [3]. Відтак традиційні для країни університети, академії та інститути часто узагальнено називають «університетами», відрізняючи їх у такий спосіб від нинішніх коледжів, технікумів, училищ [4; 6]. Водночас відсутні необхідні і достатні критерії відмежування власне університетів (особливо профільних, галузевих) від академій, інститутів, а училища відрізняють від технікумів як спеціалізованих закладів хіба що за гуманітарною спрямованістю перших та технічною – других. Крім того, університетський тип закладу, як найвищий, прагнуть закріпити в офіційних назвах, що стають надто довгими і невиразними. Наприклад, Державний вищий навчальний заклад «Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», що зазвичай все одне скорочено звуть «КПІ», або ДВНЗ «Національний університет «Одеська морська академія» тощо.

З відміною новим Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) [1] рівнів акредитації вищих навчальних закладів та законодавчого визначення лише типів інституцій часто не тільки важко відрізнити університети від академій, інститутів, але й останні взагалі нічим не відрізняються між собою. Тобто законом унормовано два типи, які повністю тотожні між собою, відтак, один з цих двох термінів явно зайвий для опису вищої школи.

Визначення типів вищих навчальних закладів наводиться в статті 28 Закону України «Про вищу освіту» [1] (див. *табл. 3.1*).

Таблиця 3.1

**Порівняння визначень університету та академії, інституту
Законом України «Про вищу освіту» (стаття 29)**

№	Тип закладу	
	<i>Університет</i>	<i>Академія, інститут</i>
1	2	3
1.	«- багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту	«- галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань, може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і

Продовження табл. 3.1

1	2	3
	інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність»	методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність»

Примітка: у таблиці виділено слова, що відрізняють університетський та академічний, інститутський типи вищих навчальних закладів.

З табл. 3.1 неважко бачити, що академія, інститут мало чим відрізняються від галузевого, профільного університету. Єдиною істотною відмінністю університетського типу є імперативна освітня діяльність з надання ступеня доктора філософії. Натомість в академії, інституті може здійснюватися, крім цього, підготовка на вищому науковому рівні, у той час як в університеті такої однозначної вимоги щодо саме останнього рівня немає. Виходить, академія, інститут можуть бути і з аспірантурою, і з докторантурою, а університет за законом формально може бути без докторантури.

Отже, українська академія, інститут підпадають під *університетські* критеріальні ознаки ЄАУ (достатньою є підготовка за освітніми програмами двох циклів, наприклад, за бакалаврським і магістерським) [1; 4; 9]. Натомість, університет за українським законодавством скоріше, але не точно, відповідає ознакам американського університету за класифікацією Карнегі – необхідність істотної докторської підготовки [1, 4; 7].

За великим рахунком, в умовах появи і поширення, крім класичних (непрофільних), також галузевих (мульти- та монопрофільних) університетів, потреба в типі закладу «академія, інститут», що традиційно позначає галузево (профільно) орієнтовані заклади, взагалі зникає.

Щодо коледжу, то цей тип закладу однозначно визначає його місце в ієрархії вищих навчальних закладів (стаття 28) [1], а саме:

«Стаття 28. Типи вищих навчальних закладів

...

3) коледж – галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження. Коледж також має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.»

У цьому випадку визначення коледжу відрізняється від американського асоціатського коледжу тим, що останній зазвичай є багатопрофільним, а не галузевим [1; 7; 8]. До речі, закладений законом принцип галузевості коледжу перешкоджатиме укрупненню подрібнених і розрізнених спеціалізованих існуючих коледжів, технікумів, училищ в разі їхнього перетворення на заклади вищої освіти.

Крім того, законом запроваджено статус національного вищого навчального закладу (стаття 29) [1]. Оскільки цей статус може бути надано університету, академії, інституту, оскільки він не вносить ясності у відмінності типів закладів.

Також не вносить однозначної чіткості в типологію закладів надання національному закладу передбаченого законом (стаття 30) статусу дослідницького університету. Узагалі кажучи, дослідницьким «університетом» може бути і «академія», «інститут», оскільки ці заклади за законом можуть здійснювати інноваційну підготовку на всіх рівнях вищої освіти та відповідну дослідницьку діяльність, що відповідають вимогам до дослідницького університету [1].

Стаття 30. Дослідницький університет

1. Національному вищому навчальному закладу, що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки, може надаватися статус дослідницького університету.
2. Статус дослідницького університету надається Кабінетом Міністрів України на конкурсних засадах вищому навчальному закладу строком на сім років відповідно до затвердженого Кабінетом Міністрів України [Положення про дослідницький університет](#) та критеріїв, що включають показники, приведені до кількості науково-педагогічних і наукових працівників вищого навчального закладу.
3. Надання вищому навчальному закладу статусу дослідницького здійснюється за поданням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти у разі відповідності критеріям, встановленим Кабінетом Міністрів України. Встановлення відповідності діяльності дослідницького вищого навчального закладу визначеним критеріям для підтвердження чи позбавлення його такого статусу здійснюється раз на сім років Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.
4. Критерії, за якими надається статус дослідницького університету, базуються на таких засадах:
 - 1) розгалужена інфраструктура та матеріально-технічна база, що забезпечують провадження науково-освітньої діяльності на світовому рівні, зокрема визнані наукові школи, центри, лабораторії тощо;
 - 2) міждисциплінарність освіти і науки, потужна фундаментальна складова наукових досліджень, якість яких підтверджена, зокрема, публікаціями у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях;
 - 3) забезпечення високоякісної фахової підготовки докторів наук та здатність впроваджувати і комерціалізувати наукові результати, якість системи підготовки та підвищення кваліфікації наукових кадрів у вищому навчальному закладі;
 - 4) рівень інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, зокрема кількість міжнародних проектів, створених об'єктів права інтелектуальної власності, спільних з підприємствами та іноземними вищими навчальними закладами наукових проектів, грантів тощо;
 - 5) місце в національному, галузевих та/або міжнародних рейтингах вищих навчальних закладів;
 - 6) кількість публікацій за показниками визнаних міжнародних наукометричних баз та у міжнародних реферованих виданнях.

Існуючі до набуття чинності новим законом про вищу освіту рівні акредитації вищих навчальних закладів теж не розв'язували проблему однозначної типологізації вищої школи принаймні з двох причин. По-перше, акредитаційні рівні відповідали освітньо-кваліфікаційним рівням, перелік яких завершувався спеціалістом, магістром, тобто був неповним (не було у вищій освіті рівня доктора філософії і доктора наук). По-друге, бракувало чіткості в розмежуванні III і IV рівнів акредитації. Однак за попереднім законом статус національного міг бути наданий лише державному вищому навчальному закладу четвертого рівня акредитації, хоча знову-таки це міг бути і університет, і академія, і інститут, і консерваторія.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси актуалізують питання типологізації та відповідної класифікації закладів вищої освіти, яких за даними міжнародного рейтингу «Вебометрикс» існує понад 25 тисяч [4; 13]. Причому пріоритетним є питання виокремлення категорії закладів, що позиціонуються як університети на відміну від інших закладів вищої освіти. До речі, класифікація за міжнародним університетським рейтингом «К'ю Ес», оскільки класифікаційними об'єктами є заклади університетського типу зорієнтована не на сутність (університет), а на формальну деталізацію цієї сутності – величина, всебічність, профільність, дослідницька активність [4; 12].

У зв'язку з цим в Європі та Північній Америці, як згадувалося, вироблені специфічні підходи до виокремлення двох типів закладів – університети і неуніверситети.

В ЄПВО закладами вищої освіти зазначених двох типів (університетами та неуніверситетами) опікуються два масових їх об'єднання – згадана ЄАУ (англ. *EUA*) та

Європейська асоціація закладів вищої освіти (англ. *ERASHE*). У першій – понад 850 університетів, закладів, що надають вищу освіту принаймні двох рівнів (циклів), тобто не нижче магістерського. Причому заклади, будучи за типом (статусом) університетом, можуть мати самі різноманітні назви – університет, коледж, інститут, академія, школа [2; 4; 6; 9].

У Північноамериканському просторі вищої освіти (США, Канада) заклади вищої освіти поділяють на два типи – університети і коледжі. При цьому головною ознакою віднесення закладу післясередньої освіти до вищої освіти (до університету чи коледжу) є надання ступеня (англ. *degree*). Із понад 7 тис. закладів післясередньої освіти США 4,7 тис., тобто дві треті, надають ступені, починаючи від найнижчого асоціата (англ. *associate*). Заклади із університетським статусом можуть називатися університетами, інститутами, школами, центрами. Назва коледжу більш уніфікована. Профільність закладу жорстко не прив'язана до назви: можуть бути вузькопрофільними університети та широкопрофільними інститути [7; 8]. Наприклад, спеціалізований в біомедицині Університет Каліфорнії, Сан-Франциско, за рейтингом «Шанхайський» 2014 р. з 10-ти предметних областей лише в медицині посів високе 2-ге місце, натомість Массачусетський інститут технології в п'яти різних предметних областях обійняв провідні позиції: інженерії – 1-ше місце, комп'ютерних науках – 2-ге місце, фізиці, соціальних науках та економіці/бізнесі – 3-тє місце [4, с. 206]. Хоча принаймні чотири з п'яти закладів вищої освіти, що не називаються університетами, є профільними [4, с. 120].

У зв'язку із зазначеним теоретично і практично значущою є Класифікація Карнегі закладів вищої освіти, яка ґрунтовно опрацьована і практично апробована. В основі концепції класифікації – зростання складності, дослідницької сутності та масштабу рівня вищої освіти (відповідних освітніх програм і ступенів), що реалізуються в закладі. Класифікуються акредитовані заклади, які надають ступені. Створена у 1973 р. класифікація останній раз уточнювалася в 2015 р., а перед цим у 2010 р. [4; 7]. У табл. 3.2 наведено порівняння Класифікацій Карнегі версій 2010 і 2015 рр.

Таблиця 3.2

Порівняння Класифікацій Карнегі закладів вищої освіти версій 2010 і 2015 рр.

№	Категорії (підкатегорії) і критерії класифікації закладів			
	2010		2015	
	Категорії	Критерії	Категорії	Критерії
1	2	3	4	5
I	Докторські університети	Щорічно присуджують не менше 20 докторських ступенів	Докторські університети	Щорічно присуджують не менше 20 дослідницьких/академічних докторських ступенів
	Подальша класифікація на три підкатегорії за рівнем дослідницької активності ¹ : - з дуже високою; - з високою; - з середньою		Подальша класифікація на три підкатегорії за рівнем дослідницької активності: - з дуже високою; - з високою; - з середньою	
II	Магістерські коледжі і університети	Щорічно присуджують не менше магістерських 50 магістерських ступенів, однак менше 20 докторських ступенів	Магістерські коледжі і університети	Щорічно присуджують не менше магістерських 50 магістерських ступенів, однак менше 20 докторських ступенів

1	2	3	4	5
	Подальша класифікація на три підкатегорії за обсягом магістерських програм: - великим; - середнім; - малим		Подальша класифікація на три підкатегорії за обсягом магістерських програм: - великим; - середнім; - малим	
III	Бакалаврські коледжі	Щорічно присуджують не менше 10 % бакалаврських ступенів, однак менше 50 магістерських ступенів	Бакалаврські коледжі	Бакалаврські вищі ступені становлять не менше 50 %, одна присуджується менше 50 магістерських і 20 докторських ступенів
	Подальша класифікація на дві підкатегорії за зосередженістю на підготовці в галузі мистецтв та наук або інших галузях			
IV			Бакалаврсько-асоціатські коледжі	Чотирирічні коледжі, що мають принаймні одну бакалаврську програму і присуджують більше як 50 % асоціатських ступенів
			Подальша класифікація на дві підкатегорії за співвідношенням бакалаврських і асоціатських програм	
V	Асоціатські коледжі	Асоціат є найвищим домінуючим ступенем, а підготовка бакалаврів становить не більше 10 %	Асоціатські коледжі	Асоціат є найвищим домінуючим ступенем, а підготовка бакалаврів становить не більше 10 %
	Подальша класифікація на сім підкатегорій за співвідношенням академічної та професійної підготовки		Подальша класифікація на дев'ять підкатегорій на підставі двох факторів: орієнтації підготовки (перехідна, професійно-технічна або змішана) та домінування студентів (традиційних, нетрадиційних, змішаних)	
VI	Спеціалізовані заклади	Зосередження (не менше 80 %) різних ступенів в одній чи кількох споріднених галузях	Спеціалізовані заклади	Зосередження (не менше 80 %) різних ступенів в одній чи кількох споріднених галузях
	Подальша класифікація на 13 підкатегорій за галузями та рівнем підготовки		Подальша класифікація на 13 підкатегорій за галузями та рівнем підготовки (2-, 4-річна)	

1	2	3	4	5
VII	Індейські коледжі	Коледжі і університети, що належать американському індійському консорціуму з вищої освіти	Індейські коледжі	Коледжі і університети, що належать американському індійському консорціуму з вищої освіти
VIII	Некласифіковані			

Примітка: ¹ Фінансування досліджень, присудження дослідницьких докторських ступенів, дослідницький персонал тощо.

У табл. 3.3 наведено порівняння розподілу закладів за Класифікацією Карнегі версій 2010 і 2015 рр. [4; 7].

Таблиця 3.3

Порівняння розподілу закладів вищої освіти за Класифікацією Карнегі версій 2010 і 2015 рр.

№	Версія Класифікації Карнегі			
	2010 р.		2015 р.	
	Категорії (підкатегорії) закладів	Кількість (частка, %) закладів	Категорії (підкатегорії) закладів	Кількість (частка, %) закладів
1	2	3	4	5
I	Докторські університети	297 (6,4 %)	Докторські університети	335 (7,2 %)
	Підкатегорії за рівнем дослідницької активності: - з дуже високою; - з високою; - з середньою	108 (2,3 %) 99 (2,1 %) 90 (1,9 %)	Підкатегорії за рівнем дослідницької активності: - з дуже високою; - з високою; - з середньою	
II	Магістерські коледжі та університети	724 (15,6 %)	Магістерські коледжі і університети	741 (15,9 %)
III	Бакалаврські коледжі	810 (17,5 %)	Бакалаврські коледжі	583 (12,5 %)
IV			Бакалаврсько-асоціатські коледжі	408 (8,7 %)
V	Асоціатські коледжі	1920 (41,4 %)	Асоціатські коледжі	1113 (23,9 %)
VI	Спеціалізовані заклади	851 (18,4 %)	Спеціалізовані заклади	1449 (31,1 %)
			Підкатегорії за рівнем підготовки: - 2-річні; - 4-річні;	444 (9,5 %) 1005 (21,5 %)
VII	Індейські коледжі	32 (0,7 %)	Індейські коледжі	35 (0,8 %)
VIII	Некласифіковані			
	Усього	4634 (100,0 %)	Усього	4664 (100,0 %)

З табл. 3.3 видно, що за останньою версією порівняно з попередньою версією Класифікації Карнегі додалася ще одна класифікаційна категорія – «бакалаврсько-асоціатські коледжі». Таким чином, за двох типів закладів «університет» і «коледж» класифіковані вони за сімома категоріями (включаючи категорію «некласифіковані»). На 0,6 % стало більше закладів (4,7 тис.), на 0,8 відсоткового пункту збільшилася частка докторських і на 0,3 % – магістерських закладів, на 0,1 % – індійських коледжів (і університетів). Істотно збільшилася частка (31,1 %) спеціалізованих закладів. У зв'язку з цим, а також виділенням нової категорії бакалаврсько-

асоціатських коледжів (8,7 %), частка суто бакалаврських коледжів зменшилася до 12,5 %, а асоціатських – до 23,9 % (сумарно на ці категорії припадає 47,8 % закладів).

У табл. 3.4 наведено кількість студентів у закладах різних категорій США за новою Класифікацією Карнегі [7].

Таблиця 3.4

Чисельність студентів у закладах різних категорій США За Класифікацією Карнегі 2015 р.

<i>№</i>	<i>Категорії (підкатегорії) закладів</i>	<i>Кількість (частка, %) закладів</i>	<i>Чисельність (частка, %) студентів у 2014-15 академічному році</i>	<i>Пересічно студентів в одному закладі</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
I	Докторські університети	335 (7,2 %)	6455622 (31,5 %)	19271
	Підкатегорії за рівнем дослідницької активності: - з дуже високою; - з високою; - з середньою	понад 100 понад 100 понад 100		
II	Магістерські коледжі і університети	741 (15,9 %)	4422535 (21,6 %)	5968
III	Бакалаврські коледжі	583 (12,5 %)	999834 (4,9 %)	1714
IV	Бакалаврсько-асоціатські коледжі	408 (8,7 %)	1079576 (5,3 %)	2646
V	Асоціатські коледжі	1113 (23,9 %)	6524819 (31,9 %)	5862
VI	Спеціалізовані заклади	1449 (31,1 %)	981300 (4,8 %)	677
	Підкатегорії за рівнем підготовки: - 2-річні; - 4-річні	444 (9,5 %) 1005 (21,5 %)	204321 (1,0 %) 776979 (3,8 %)	460 773
VII	Індейські коледжі	35 (0,8 %)	17929 (0,1 %)	512
VIII				
Усього		4664 (100,0 %)	20481615 (100,0 %)	4391

З табл. 3.4 видно, що найбільша кількість студентів зосереджена в докторських університетах (майже 6,5 млн), магістерських коледжах і університетах (4,4 млн) та асоціатських коледжах (понад 6,5 млн) – разом 17,4 млн, або 85 %. Відповідно ці заклади є найбільшими за чисельністю студентів у них: у перших пересічно 19,2 тис. в одному закладі (тобто ці заклади є великими), у других – 6,0 тис. (середні), у третіх – 5,9 тис. (також середні). Інші категорії закладів менш поширені та популярні. У бакалаврських коледжах навчається 1,0 млн (4,9 %) студентів (у середньому 1,7 тис. у закладі) і в бакалаврсько-асоціатських – 1,1 млн, або 5,3 %, (2,6 тис. у закладі) – разом 2,1 млн (10,2 %) студентів. Ще менша роль спеціалізованих закладів – менше 1 млн (4,8 %) студентів. Ці заклади через спеціалізацію є дрібними, а саме: пересічно 460 студентів у 2-річних та 773 – у 4-річних. Незважаючи на помітне зростання кількості спеціалізованих закладів згідно із світовою тенденцією до посилення профілізації вищої школи, все ж вони не є визначальними для загальної характеристики вищої освіти США.

У табл. 3.5 для порівняння наведено типи і рівні акредитації закладів вищої освіти, що існують в перехідному періоді трансформації вищої школи (на початку 2015-16 навчального року) України [3, с. 14–17; 5].

Типи, рівні акредитації та кількість вищих навчальних закладів і чисельність студентів¹⁾
у них на початку 2015-16 навчального року в Україні

№	Типи і типологічні групи закладів	Рівні акредитації за законом	Кількість закладів, частки в типологічних групах – в одній (та обох), %	Чисельність студентів	
				Усього, частки в типологічних групах – в одній (та обох), %	У середньому в закладі
1	2	3	4	5	6
1. Перша типологічна група (III і IV рівні акредитації)					
I	Університети	IV	185, 61,3 % (28,1 %)	1177961, 85,3 % (73,3 %)	6367
II	Академії	IV	53, 17,5 % (8,0 %)	166524, 12,1 % (10,4 %)	3142
III	Інститути	III або IV	63, 20,9 % (9,6 %)	35515, 2,6 % (2,2 %)	564
IV	Консерваторія	III або IV	1, 0,3 % (0,2 %)	583, 0,04 % (0,04 %)	583
Усього²⁾: - за типом закладу - рівнем акредитації			302 (45,8 %) 288	1380583 (86,0 %) 1375160	4571 4775
2. Друга типологічна група (I і II рівні акредитації)					
V	Коледжі	II	218, 61,1 % (33,1%)	153714, 68,4 % (9,6 %)	705
VI	Технікуми	I	56, 15,7 % (8,5 %)	36524, 16,3 % (2,3 %)	652
VII	Училища	I	83, 23,2 % (12,6 %)	34449, 15,3 % (2,1 %)	415
Усього²⁾: - за типом закладу - рівнем акредитації			357 (54,2 %) 371	224687 (14,0 %) 230110	629 620
Разом²⁾: - за типом закладу - рівнем акредитації			659 659	1605270 1605270	2436 2436

Примітка: ¹⁾ Без аспірантів і докторантів, що становлять 2,1 % від здобувачів вищої освіти рівня бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук;

²⁾ Сумарні підрахунки закладів і студентів за типами, з одного боку, та рівнями акредитації, з другого боку, мають невеликі (менше 5 %) відмінності (завищення на користь першої типологічної групи) через реальне недотримання зв'язку типу (назви) і відповідного акредитаційного рівня (що вимагається законом) закладу.

Даних за новою типологією вищих навчальних закладів України ще немає. Однак, зрозуміло, що після збереження в системі вищої освіти лише частини нинішніх коледжів, технікумів і училищ (у зв'язку з їх перетворенням у коледжі вищої освіти) частка університетів ще більше зросте.

З таблиць 3.2–3.5 неважко бачити основні спільні та відмінні риси структуризації і відповідної класифікації вищої освіти США та України.

По-перше, у класифікаціях обох країн за основу взято рівень складності, дослідницький характер і поширеність освітніх програм та ступенів, що надаються закладами вищої освіти. Однак, якщо в США програмна спеціалізація закладів як критерій класифікації є актуальною лише для найнижчих класифікаційних груп, то в Україні типологія закладів з усіма рівнями складності пропонованих освітніх програм наскрізно враховує таку спеціалізацію.

По-друге, спільним для США і України є віднесення університетів до найвищої в класифікаційній ієрархії статусної позиції у сфері вищої освіти. Спільне й те, що ці заклади в обох країнах найбільші за студентськими контингентами, хоча українські в середньому втричі менші.

По-третє, США і Україна різняться за кількістю основних типів закладів: у США – університет і коледж, в Україні за новим законом – університет, академія, інститут і коледж, а за попереднім законом – університет, академія, інститут, коледж, технікум (училище). Якщо в США університет однозначно є вищим, а коледж нижчим ієрархічним типом, які сходяться на класифікаційному рівні магістерських університетів і коледжів, то в Україні, за виключенням коледжу, такої ієрархічної чіткості, як і раніше, бракує, а виокремлення академій, інститутів – данина традиції. Крім того, у США університети і коледжі поділяються на підтипи (підкатегорії), в Україні такого подальшого наскрізного поділу, крім національних закладів і дослідницьких університетів, про що зауважувалося вище, немає.

По-четверте, застосування класифікаційних систем до американської та української вищої школи, показує її реальні відмінності: українська видається більш деформованою порівняно з природодоцільним (пірамідальним) розподілом закладів і студентів у них. Американських 335 докторських університетів становлять 7,2 % від усіх закладів вищої освіти, у них навчається 31,5 % студентів, ці інституції є великими – пересічно 19,3 тис. студентів в одній. Асоціатські коледжі (навіть без асоціатсько-бакалаврських, бакалаврських, магістерських й інших) переважають – 1,1 тис., або 23,9 %, закладів і понад 6,5 млн., або 31,9 %, студентів. Якщо до докторських університетів додати частину університетів з категорії «магістерські коледжі та університети», у якій 741 (15,9 %) закладів та 21,6 % студентів, все одно і закладів, і студентів в університетах буде меншість. В Україні, навпаки, університети явно домінують – кількісно їх у першій (університети, академії, інститути, консерваторія) типологічній групі 185, або 61,2 %, а за чисельністю студентів у них (близько 1,2 млн) становлять 85,3 %. Навіть з урахуванням також другої типологічної групи (коледжі, технікуми, училища) університетські студенти значно переважають – 73,3 %.

По-п'яте, в українському розподілі вищих навчальних закладів у першій типологічній групі, як зазначалося, з великою перевагою домінують університети, у другій – коледжі (218, 61,1 %) з контингентом студентів (154 тис., 68,4 %). Ураховуючи, що в першій групі існує тенденція перетворення академій й інститутів в університети, логічно за американською практикою, запровадити один тип вищого навчального закладу, що надає докторські ступені – «університет». Натомість для вищих навчальних закладів, що не реалізують докторських ступенів – узагальнений тип «коледж». При цьому термін «академія» можна було б залишити за науковими академіями, а термін «інститут» – закладами післядипломної освіти (як це поширено в Канаді). Також для університетів і коледжів доцільно за прикладом Класифікації Карнегі ввести додаткову класифікацію університетів і коледжів за підтипами (підкатегоріями) в залежності від співвідношення освітніх програм (ступенів) за рівнями вищої освіти.

По-шосте, в американській класифікаційній системі, що адекватно відображує реальну національну мережу закладів вищої освіти, немає непрохідної грані між університетами і коледжами, їх класифікаційний тип і наступні підтипи (підкатегорії) визначаються за співвідношенням тих чи інших програм і кваліфікацій (ступенів). Теоретично і практично в коледжі у межах автономії можуть реалізуватися окремі докторські програми. Тому стає можливим стиковий підтип (підкатегорія) – «магістерські коледжі і університети», після якого «докторські університети» остаточно відмежовані від будь-яких коледжів. Водночас наявність двох основних типів закладів («університети» і «коледжі») у США спрощує розуміння найбільшої у світі й дуже строкатої системи американської вищої освіти. Ця тенденція виявлення й закріплення двох основних типів закладів вищої освіти проявляється й в ЄПВО, й в окремих країнах (наприклад, Фінляндії, де запроваджено основні типи закладів – університет і політехнікум).

Висновки і рекомендації

З вищезазначеного можна зробити такі висновки і рекомендації.

Перше. Із зростанням й урізноманітненням глобальної, регіональних (з європейською і північноамериканською включно) і національних мереж вищої освіти посилюється потреба у відповідних класифікаціях закладів вищої освіти. В основу класифікації мають бути покладені рівень складності, дослідницької сутності та масштаб надання закладом освітніх програм і кваліфікацій (ступенів) формальної освіти. Відтак, у глобальному вимірі потрібне розроблення міжнародної стандартної класифікації закладів вищої освіти. При цьому, урахувавши

збільшення й урізноманітнення мереж вищої освіти, важливо для їх кращого розуміння, порівняння і визнання запровадити два основних класифікаційних типи закладів – університет і коледж з наступною їхньою класифікацією на підтипи (підкатегорії). Серед ознак університету має бути реалізація докторських програм і ступенів.

Друге. Для створення міжнародної стандартної класифікації закладів вищої освіти та вдосконалення української класифікаційної системи вищої школи доцільно використати досвід такої класифікації у північноамериканському просторі вищої освіти (насамперед Класифікації Карнегі в США), в Європейському просторі вищої освіти (напрацювання ЄАУ та ЄАЗВО), а також у розвинутих країнах.

Третє. Нинішня типологія закладів вищої освіти в Україні нечітка і суперечлива, потребує перегляду з урахуванням передової практики. У процесі модернізації типів закладів вищої освіти доцільно залишити два основних з них – «університет» і «коледж», термін «академія» закріпити за науковим академіями, а термін «інститут» – за закладами післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / МОН України, НАПН України, Нац. Темпус-офіс в Україні ; [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Київ : Плеяди, 2014. – 98, [1] с. – Бібліогр.: с. 89–97.
3. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року: Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України; відп. за вип. О. О. Кармазіна. – К., 2016. – 170 с.
4. *Слюсаренко О. М.* Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.
5. Статистичний щорічник України за 2014 рік / Державна служба статистики України; за ред. І. М. Жук; відп. за вип. О. А. Вишневська. – К.: ТОВ «Видавництво «Консультант», 2015. – 586 с.
6. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
7. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Carnegie_Classification_of_Institutions_of_Higher_Education.
8. Educational institutions. – URL: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=84>.
9. European University Association. – URL: <http://www.eua.be/>.
10. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
11. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fos-review-222729e.pdf>.
12. QS World University Rankings. – URL : <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.
13. Ranking Web of World Universities. – URL : <http://www.webometrics.info/>.

РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

(Автор – Світлана Калашнікова, Олександр Сич)

Анотація

У розділі розглянуто формування нової за принципами, цінностями та інституційно-організаційною формою моделі управління вищою освітою на всіх рівнях управління – від національного до інституційного. Визначено механізми забезпечення інституційного розвитку сучасного університету на засадах автономії. Представлено модель розподіленого лідерства та шляхи її реалізації.

Ключові слова: університетська автономія, управління вищою освітою, лідерство.

Summary

The formation of model, that is new in context of the principles, values and institutional and organizational form of higher education governance at all levels – from national to institutional. The mechanisms of providing institutional development of modern university on the autonomy principles were identified. The leadership model and ways of its implementation were presented.

Keywords: university autonomy, higher education governance, leadership.

Постановка проблеми та її актуальність. Єреванське комюніке 2015 року (Yerevan Communiqué¹) засвідчує готовність країн, які підписали Болонську декларацію, співпрацювати на основі відкритого діалогу, спільних цілей і загальних зобов'язань. В основі такого процесу лежить суспільна відповідальність за вищу освіту, академічна свобода, інституційна автономія та прихильність до інтеграції. Активне залучення академічних спільнот є однією з ключових передумов подальшого вдосконалення систем вищої освіти та досягнення максимального потенціалу Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, далі – EHEA).

Документ також зазначає про необхідність переосмислення (renew) первинної візії ЕНЕА. Починається цей процес із переосмислення місії вищої освіти, яка має сприяти «створенню інклюзивних суспільств, заснованих на демократичних цінностях і правах людини».

6 вересня 2014 р. набув чинності новий Закон України «Про вищу освіту» (далі – Закон)², в якому закладено нову основу і задано новий вектор подальшого розвитку системи вищої освіти України, що стосується забезпечення реальної автономії закладів вищої освіти (ЗВО) і, відповідно, обмеження впливу і втручання в їх роботу органів державної влади. Сучасна реформа вищої освіти в Україні є відображенням вище зазначених процесів і тенденцій розвитку ЕНЕА.

Закон «Про вищу освіту» (2014 р.) актуалізував проблему та критичну потребу формування/творення нової моделі управління вищою освітою – нової за своєю світоглядною основою (принципи, цінності) та інституційно-організаційною формою (механізми) на всіх рівнях управління – від національного до інституційного. Поряд із цим, результати імплементації Закону засвідчують неможливість реалізації нової європейсько-зорієнтованої парадигми розвитку вищої освіти на основі старої адміністративної культури управління.

4.1. Університетська автономія: європейський погляд

Звіт European University Association (EUA)³ «University Autonomy in Europe I» (2009 р.) визначив сутність і складові поняття «університетська автономія»⁴ як спроможність

¹ Yerevan Communiqué: EHEA Ministerial Conference, 2015. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

² Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

³ EUA. – URL://www.eua.be.

⁴ Першим принципом Саламанської декларації, підписаної під час Конвенції, що ознаменувала створення EUA у 2001 році, є поєднання автономії та підзвітності.

університетів самостійно приймати рішення щодо чотирьох напрямів діяльності – організаційних структур, фінансових питань, управління персоналом та академічних справ, деталізуючи при цьому зміст кожної із чотирьох складових університетської автономії.

У структурі університетської автономії було визначено чотири основні складові – організаційну, фінансову, кадрову та академічну.

Аналіз історії становлення університетської автономії та її різних моделей прояву у країнах ЄС дозволив авторам дослідження констатувати висновок про відсутність ідеальної моделі університетської автономії, але наявність набору базових принципів, які визначають основні елементи такої автономії та впливу на її прояв національних законодавчих, історичних і культурних факторів.

У документі описано та проаналізовано 34 моделі університетської автономії, які функціонують у країнах ЄС. Для аналізу моделей ідентифіковано ключові параметри для кожної із чотирьох вище зазначених складових.

Зокрема, **організаційна автономія** університету вимірюється через:

- внутрішні академічні та адміністративні структури;
- керівні органи (композиція органів, які приймають рішення; дуальні та унітарні структури врядування; зовнішні члени у керуючих органах);
- виконавче лідерство (обрання ректора; кваліфікації ректора; терміни перебування на посаді та звільнення ректора; зв'язок з керуючими органами).

Щодо специфіки прояву організаційної автономії університетів у країнах ЄС аналіз засвідчив кілька *ключових трендів*:

- внутрішні академічні та управлінські структури є елементом університетського контролю, структури врядування та лідерства – національного законодавчого регулювання;
- використання дуальних структур врядування є більш поширеним у порівнянні з традиційною унітарною системою;
- зростає рівень залучення та роль зовнішніх стейкхолдерів до університетських органів врядування;
- посилення університетської автономії спричинює зміщення у напрямі «виконавчого лідера» (CEO-type leader);
- малі виконавчі управлінські групи володіють широким набором компетенцій щодо управління університетом, що робить їх впливовими владними структурами.

Фінансова автономія університетів оцінювалася через призму таких параметрів:

- структура фінансування (державне фінансування; допоміжні (посередницькі) органи фінансування (фінансування інституцій, фінансування досліджень); фінансове звітування);
- фінансова спроможність (резерви та профіцит (надлишок); позики та нарощування фондів; володіння землею та будівлями).

Основні *особливості* фінансової автономії університетів у країнах ЄС є такими:

- державне фінансування розподіляється на блочно-грантовій основі, що передбачає чітку орієнтацію на цілі та критерії досягнень;
- надання права університетів брати оплату за навчання;
- наявність обмежень для оперування університетів на фінансових ринках;
- право володіння університетами власністю на землю та будівлі обумовлено національними традиціями та відповідно впливає на можливості ЗВО щодо використання землі та будівель.

Для оцінювання **кадрової автономії** університетів використовувалися параметри:

- наймання персоналу;
- статус державного службовця;
- заробітна плата.

Специфіка кадрової автономії університетів країн ЄС засвідчила:

- що вплив органів державної влади на вирішення кадрових питань в університетах варіюється від визначення рівня зарплати до виконання функцій прямого роботодавця університетського персоналу;

- наявність обмежень щодо можливості університетів визначати рівень заробітних плат для свого персоналу;
- наявність статусу державного службовця у персоналу університетів залишається поширеною, хоча й існує тенденція до відміни такого статусу.

Оцінювання *академічної автономії* передбачало використання таких параметрів:

- інституційна стратегія;
- академічний профіль;
- ступеневі програми (структура та контент ступенів);
- введення та припинення ступеневих програм;
- прийом студентів (загальна кількість студентів; кількість студентів на дисципліну; механізму прийому; студентські квоти).

Наступний звіт, опублікований EUA у 2011 році під назвою «University Autonomy in Europe II», запропонував для аналізу моделей реалізації університетської автономії так званий «The Autonomy Scorecard 2010»⁵. Для побудови останнього були використані уточнені параметри для виміру чотирьох складових університетської автономії (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Параметри для оцінювання складових університетської автономії

<i>Організаційна автономія</i>	<i>Фінансова автономія</i>	<i>Кадрова автономія</i>	<i>Академічна автономія</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Процедури для обрання виконавчого керівника ■ Критерії для обрання виконавчого керівника ■ Звільнення виконавчого керівника ■ Терміни перебування на посаді виконавчого керівника ■ Включення та відбір зовнішніх членів до керуючих органів ■ Компетенція покладати рішення на академічні структури ■ Компетенція створювати юридичну особу 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Термін і тип державного фінансування ■ Компетенція зберігати надлишки ■ Компетенція запозичувати кошти ■ Компетенція володіти будівлями ■ Компетенція нараховувати плату за навчання для національних студентів і студентів з країн ЄС ■ Компетенція нараховувати плату за навчання для студентів з країн поза ЄС 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Компетенція приймати рішення щодо процедур найму (керівного академічного та адміністративного персоналу) ■ Компетенція приймати рішення щодо заробітних плат (керівного академічного та адміністративного персоналу) ■ Компетенція приймати рішення щодо звільнення (керівного академічного та адміністративного персоналу) ■ Компетенція приймати рішення щодо заохочення, просування по службі (керівного академічного та адміністративного персоналу) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Компетенція приймати рішення щодо загальної кількості студентів ■ Компетенція приймати рішення щодо студентів ■ Компетенція розпочинати програми ■ Компетенція припиняти програми ■ Компетенція обирати мову навчання ■ Компетенція обирати механізми та провайдерів забезпечення якості ■ Компетенція визначати контент ступеневих програм

⁵ У 2015 році у межах реалізації проекту Програми TEMPUS «ATHENA» зазначені вище праці EUA були перекладені українською мовою.

На основі вище зазначених параметрів було здійснено аналіз рівнів реалізації чотирьох складових університетської автономії у країнах ЄС, відповідно до якого визначені країни з найвищим рівнем університетської автономії (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Країни ЄС з найвищим рівнем університетської автономії

<i>Рівень</i>	<i>Організаційна автономія</i>	<i>Фінансова автономія</i>	<i>Кадрова автономія</i>	<i>Академічна автономія</i>
1	Сполучене Королівство (100%)	Люксембург (91%)	Естонії (100%)	Ірландія (100%)
2	Данія (94%)	Естонія (90%)	Сполучене Королівство (96%)	Норвегія (97%)
3	Фінляндія (93%)	Сполучене Королівство (89%)	Чеська Республіка (95%)	Сполучене Королівство (94%)
4	Естонія (87%)	Латвія (80%)	Швеція (95%)	Естонія (92%)
5	Ірландія (81%)	Нідерланди (77%)	Швейцарія (95%)	Фінляндія (90%)

Для всіх чотирьох складових університетської автономії до першої п'ятірки країн увійшли лише дві країни – Сполучене Королівство (середнє значення – 94,75%) та Естонія (середнє значення – 92,25%). Цікавим також є порівняння середнього значення рівня кожної складової університетської автономії, розрахованої для першої п'ятірки країн з найвищим рівнем автономії, яке є таким: організаційна автономія – 91%; фінансова автономія – 85,4; кадрова автономія – 96,2%; академічна автономія – 94,6; університетська автономія (всі складові) – 91,8%.

Як бачимо, дані аналізу для до першої п'ятірки країн, які мають найвищий рівень університетської автономії, засвідчують, що найбільш незалежними університети є щодо вирішення питань управління персоналом (кадрова автономія), потім йде академічна автономія, організаційна автономія та фінансова автономія.

За результатами здійсненого аналізу до основних викликів розширення університетської автономії у країнах ЄС віднесено такі:

- органи влади, реалізуючи реформи у вищій освіті не завжди усвідомлюють потребу професійного розвитку лідерів ЗВО;
- підвищення рівня підзвітності перед суспільством як механізм збалансування розширеної автономії університетів потребує розроблення нових механізмів і показників для результат-орієнтованого фінансування;
- за наявності тенденції до посилення університетської автономії залишається значною кількістю законодавчих обмежень щодо діяльності університетів;
- практична імплементація законодавчих норм щодо посилення університетської автономії є успішною за умови її поєднання із заходами, спрямованими на розвиток інституційної спроможності ЗВО, розвиток їх персоналу та лідерського потенціалу.

Звіти EUA та відповідні дослідження Ради Європи і Європейської Комісії засвідчують наявність двох важливих залежностей:

- прямий взаємозв'язок між автономією та здатністю університетів відповідати очікуванням суспільства;
- автономія університетів сприяє поліпшенню якості вищої освіти.

Різноманітність моделей університетської автономії відображає численні підходи до пошуку балансу між автономією та підзвітністю у відповідь на вимоги суспільства та зміни в усвідомленні суспільної відповідальності за вищу освіту.

4.2. Автономія та відповідальність університету: вітчизняний погляд

Після тривалих дебатів і дискусій серед членів робочої групи, яка розробляла проект Закону України «Про вищу освіту», у визначення поняття «автономія вищого навчального закладу» (п. 1 ч. 1 ст. 1 Закону) як невід'ємна складова її змісту була внесена «відповідальність». Як результат, автономія відповідно до Закону визначається як

«самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом» (п. 1 ч. 1 ст. 1 Закону).

Наразі вже йдуть дискусії щодо того, наскільки правильним є включення «відповідальності» до змісту поняття «автономії» закладу вищої освіти. Можна також погодитися з твердженнями про те, що така відповідальність (за прийняті рішення стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, за добір і розстановку кадрів) є звуженим розумінням відповідальності закладу вищої освіти. Проте, на нашу думку, сам факт наявності таких дискусій є позитивним, адже вони привертають увагу академічної спільноти до розуміння необхідності чіткого розмежування прав і обов'язків університетів і органів влади та їх відповідальності. А в умовах реформування системи вищої освіти і побудови нових відносин між державою і закладами вищої освіти на засадах автономії останніх питання чіткого окреслення та розмежування відповідальності є надзвичайно актуальним і важливим.

У пункті 5 частини 3 статті 3 Закону також сказано, що: «... формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом розвитку автономії вищих навчальних закладів та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія вищого навчального закладу зумовлює необхідність таких самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно»⁶. Такі, законодавчо визначені, ознаки автономії частково розкривають зміст відповідальності університетів.

Реалії ж розуміння місії університету щодо служіння суспільству в Україні є наступними.

У 2008 році М. Мінаков акцентує увагу на тому, що в Україні «університет як автономний критично налаштований суб'єкт суспільних відносин відсутній. Відстань між «університетами» та державою відсутня. Відсутнє університетське самоуправління, і це й у політичному, і в науковому, і в ідеологічному, і в організаційно-адміністративному сенсі утримує виші у статусі державних установ, де відповідальність є відповідальністю перед державою»⁷.

Л. Васечко зазначає, що «приєднання до Болонської системи надає передумови для створення нової моделі взаємовідносин університету, суспільства і держави, при якій університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і перетворюється в інституцію, що самостійно визначає свої завдання та несе відповідальність за результати своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної й студентської спільноти». Проте, звуживши спочатку поняття «відповідальності перед суспільством» до відповідальності перед «власною академічною й студентською спільнотою», вже в наступному реченні Л. Васечко пише, що «автономія це не лише право, а навіть більшою мірою зростання відповідальності університету і кожного його співробітника перед суспільством в цілому»⁸.

Акцентуючи так предметно увагу на питанні «перед ким» повинен нести відповідальність університет, ми виходимо із загальноприйнятої сьогодні тези (особливо для європейських країн на відміну від пострадянських країн) про те, що суспільство (народ, громадянське суспільство) і держава – це різні юридичні суб'єкти і, відповідно, хто саме, перед ким і за що відповідає має принципово важливе значення (особливо при законодавчому забезпеченні переходу нашої країни з «радянської» моделі суспільних відносин – «людина для держави» до нової «європейської» моделі – «держава для людини». За такої «європейської» моделі суспільних відносин і держава, і університети в межах своїх повноважень і зобов'язань

⁶ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁷ Мінаков М. Дійсність університету: між науковим універсалізмом та українським трайбалізмом // Дух і літера. – Спеціальний випуск «Університетська автономія». – № 19. – С. 84-92. – С. 87.

⁸ Васечко Л.І. Університетська автономія: зарубіжний досвід та вітчизняна практика // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2013. – № 2. – С. 217-223. – С. 217.

відповідають перед суспільством (Українським народом) як «єдиним джерелом влади в Україні» (ст. 5 Конституції України). При такому підході кожен із зазначених суб'єктів (держава та університет) повинен відповідати перед суспільством за те, за що може відповідати реально, оскільки має для цього повний набір прав (повноважень).

На підтримку наведеної вище тези зазначимо, що під час напрацювання проекту Закону «Про вищу освіту» питання стояло не в тому, щоб від одного суб'єкта (держави) забрати певну кількість прав, а іншому суб'єкту (закладу вищої освіти) їх передати, щоб забезпечити його автономію. Питання полягало в тому, щоб передати конкретні права тим суб'єктам, які логічно і природньо повинні і можуть відповідати за ефективність і результативність реалізації цих прав (повноважень). Адже, для прикладу, держава, як би не намагалася, не має чітких механізмів контролю за діяльністю конкретного викладача, від якого власне залежить якість освіти конкретного студента з певного предмета. Держава не може і не повинна відповідати за якість випускника шляхом видачі однакового для всіх диплому «державного зразка». Держава не може відповідати перед суспільством за якість наукового дослідження, наявність в ньому наукової новизни і відсутність плагіату. Тобто, у кожного із зазначених суб'єктів є певна межа, рівень і предмет їхньої відповідальності перед суспільством.

На нашу думку, «відповідальність за якість вищої освіти» – це дуже узагальнена категорія, яка потребує своєї деталізації на складові. Відповідальність університетів можна аналізувати в різних вимірах; зміст відповідальності університету перед різними учасниками суспільних відносин є різним. Так, наприклад, можна окремо досліджувати *відповідальність університету*:

- перед конкретною особою – здобувачем вищої освіти (це один обсяг і зміст відповідальності);
- перед науково-педагогічним колективом (але, можливо, тут краще говорити про відповідальність адміністрації закладу перед працівниками);
- перед державою (це в основному стосується державних закладів вищої освіти, які відповідають перед державою як засновником у межах, визначених Законом).

С. Квіт, при розгляді питання відповідальності університетів за якість випускників зазначає, що «потрапляючи до університету, людина виховується в атмосфері активної відповідальності за ціле суспільство»⁹; «безумовно, звідти виходять фахівці, які через свою діяльність впливають на розвиток своїх країн... Вищі навчальні заклади завжди були помітним економічним чинником національної економіки»¹⁰. «Навчання відбувається не лише під час навчального процесу. Кожен працівник через свої щоденні контакти зі студентами впливає на їхнє вдосконалення. Всі разом, викладачі й співробітники, є обличчям університету. Тому має велике значення, як вони щодня виконують свою роботу. Слід пам'ятати, що ми маємо справу з майбутніми поколіннями лікарів, учителів, інженерів, митців, управлінців, юристів і громадських діячів. Від усього колективу залежить, яким чином виглядатиме їхнє студентське життя і який навчальний досвід вони винесуть з університету»¹¹. Таким чином, від кожного викладача окремо і від усього колективу університету загалом залежить яким буде наше майбутнє, майбутнє наших дітей, майбутнє держави і суспільства в цілому.

Говорячи про викладача як творця академічної культури, Т. Добко зазначає, що «звернення до студентів на «Ви», елементарна увага до їхнього права знати про критерії та форми оцінювання знань ще перед початком курсу, відмова від подвійних стандартів у ставленні до своєї і чужої праці, дотримання високих наукових стандартів і норм академічної доброчесності – ці та інші моделі поведінки викладача завжди будуть набагато ефективнішим засобом пробудження суверенної гідності студента та його «жаги реальності» (Чеслав Мілош), аніж будь-які адміністративні заходи»¹². «Навчальний процес повинен включати в себе виховання характеру й інтелектуальних чеснот, необхідних для успішної зустрічі нашої суб'єктивності з об'єктивністю дійсності. Безкорисливе прагнення знань, любов до істини і

⁹ Квіт С.М. Автономія університету. Українські реалії // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 12-30. – С. 14.

¹⁰ Квіт С.М. Автономія університету. Українські реалії // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 12-30. – С. 15.

¹¹ Квіт С.М. Автономія університету. Українські реалії // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 12-30. – С. 18-19.

¹² Добко Т. Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 93-102. – С. 101.

бажання звільнитися від помилки, інтелектуальна чесність і відкритість, інтелектуальна скромність і самокритичність, безсторонність у судженнях, толерантність щодо критики та думки опонента, допитливість і цікавість – це лише неповний список прикмет моральної поведінки інтелектуала, пошану до якої покликаний прищеплювати молодій людині університет»¹³.

Викладачі університетів повинні пам'ятати самі та виховувати у студентів розуміння того, що «кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості» (ст. 23 Конституції України). Адже, якщо освітяни і випускники закладів освіти (займаючи важливі для розвитку держави і суспільства посади) не будуть відчувати свій обов'язок перед суспільством, то хто ще у країні здатен взяти на себе відповідальність за розвиток того суспільства, яке забезпечило переважній більшості випускників «вільний і всебічний розвиток» їх особистостей (у тому числі шляхом «безоплатного», за кошти цього ж суспільства, здобуття ними дошкільної, повної загальної середньої та, власне, вищої освіти) ?

Отже, чітке розуміння змісту своєї відповідальності («за що» і «перед ким») дозволить університетам використати свою автономію, а працівникам – свої академічні свободи – на користь українському суспільству (власному народу).

4.3. Інструменти інституційного розвитку сучасного університету

Сучасна трансформація управління вищою освітою у напрямі врядування спричинена розширенням університетської автономії та підвищенням рівня відповідальності закладів за якість вищої освіти. В основі цієї трансформації лежить взаємозв'язок університетської автономії-відповідальності, моделі врядування та парадигми лідерства, який забезпечується шляхом використання відповідних механізмів інституційного розвитку ЗВО.

Ефективність реалізації у вищій освіті взаємозв'язку університетської автономії-відповідальності, моделі врядування та парадигми лідерства залежить від рівня релевантності механізмів інституційного розвитку закладів вищої освіти.

До основних механізмів інституційного розвитку ЗВО слід віднести:

- організаційний дизайн і розвиток;
- стратегічне управління;
- розвиток внутрішніх і зовнішніх політики і програм;
- інституційна діагностика та аудит;
- розвиток персоналу;
- розвиток внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти;
- розвиток командного лідерства;
- управління змінами тощо.

Організаційний дизайн і організаційний розвиток

Теорія організаційного розвитку слугує науково-методологічним підґрунтям для розбудови інституційної спроможності університетів в умовах сучасних суспільних трансформацій. Однією із найбільш відомих сучасних теорій організаційного розвитку є теорія саморозвивальної організації Р. Сенге¹⁴, який розглядає організацію у процесі її постійного удосконалення та саморозвитку¹⁵. Аналіз організаційного розвитку на засадах теорії саморозвивальної організації веде до зміни/трансформації базових параметрів сучасної організації. Результатом такої трансформації є, зокрема, такі положення:

- візія організації стає продовженням візії кожного;
- особливість місії полягає в тому, що люди віддані їй, оскільки місія організації є, по суті, і місією кожного її працівника;

¹³ Добко Т. Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 93-102. – С. 95-96.

¹⁴ Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

¹⁵ П. Сенге. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 604 с.

- спільне бачення та місія підвищують відданість організації.

Усвідомлення академічними спільнотами на чолі з їх лідерами базових організаційних параметрів, їх спільне опрацювання, формулювання та формування – передумови для забезпечення ефективного організаційного розвитку університетів.

До інших інструментів, які сприяють організаційному розвитку сучасного університету також належать: корпоративна угода, політика розвитку персоналу, інституційний аудит, інструменти моніторингу та управління якістю тощо.

Однією із ключових ролей керівника ЗВО є роль архітектора освітньої інституції. Ефективність виконання цієї ролі значною мірою визначається рівнем володіння керівником базових основ теорії організаційного розвитку та здатністю їх ефективно використовувати у практичній діяльності в сучасних умовах.

Стратегічне управління.

До основних інструментів, які сприяють організаційному розвитку сучасного ЗВО відносять стратегічне управління.

Стратегія розвитку організації традиційно представлена у формі документу, який системно визначає та обґрунтовує пріоритетні напрями, принципи, результати та механізми для розбудови організації.

Стратегія розвитку ЗВО повинна корелюватися з параметрами інституційного профілю та сприяти розвитку ключових компетенцій (якостей) університету. Щоб займати стійкі позиції на ринку ЗВО повинен розробляти стратегію розвитку, яка базується не на одній, а кількох стійких перевагах¹⁶ (ключових інституційних компетенціях).

Урахування специфіки ЗВО проявляється також у безпосередньому зв'язку організаційною стратегією та університетською автономією. Експерти Програми TEMPUS з цього приводу констатують: «Успіх оперування автономних інституцій у середовищі зростаючої конкурентності залежить від їх здатності створювати і запроваджувати скоординовану інституційну стратегічну поведінку щодо навчальних програм, найму персоналу, його розвитку, відбору студентів, дослідницької політики».

I. McNay, розглядаючи розвиток лідерського потенціалу університетів через призму стратегічного управління, констатує: «добре лідерство в добрі часи створює культуру, де зміни краще сприймаються, коли настає час викликів»¹⁷. Дослідник підкреслює важливість формування університетської спільноти на цьому шляху та пропонує для цього лідерам ЗВО застосовувати такі принципи:

- «Бути «одним з нас».
- Робити для нас, а не нам, і бажано з нами.
- Відчуття «нас» – ми всі разом у цьому.
- Надавати нам значення».

Реалізація зазначених принципів потребує від лідерів виконання таких дій:

- «розмірковувати [узяти про групу / групи, які вони ведуть, щоб виробити співчуття та емоційну чуйність];
- представляти групу – захищати її ідеї та інтереси;
- реалізовувати ці ідеї, надаючи структуру, простір та підтримку, щоб рухатись вперед, відповідаючи цінностям і цілям групи».

Запровадження таких підходів, на думку, I. McNay, дозволяє творити «клімат довіри»: «Лідерам необхідно будувати «капітал довіри» своєю поведінкою у добрі часи, щоб скористатися ним, коли необхідно прийняти більш складні рішення, із менш прийнятними наслідками». Така «спільна довіра» є критично важливою, оскільки: «вона дає людям упевненість, щоб бути відкритими, чесними та критичними при обговоренні розробки стратегії та творчими, готовими до експериментів та ризику у своєму тлумаченні та втіленні».

¹⁶ Гуськова Н., Неретина Е., Маколов В. Анализ конкретных позиций национального исследовательского университета // Университетское управление: практика и анализ. – № 1 (71), 2011. – С. 6-11. – С. 6.

¹⁷ Ian McNay. Leading Strategic Change in Higher Education – Closing the Implementation Gap // Leadership and Governance in Higher Education, Volume No. 4, 2012. – P. 49-69.

Реалізація внутрішніх і зовнішніх політик і програм

У пошуках відповіді на питання «як університети можуть сприяти розвитку лідерства та організаційної спроможності всередині та ззовні своїх ключових галузей» R. Harisalo стверджує, що університети завжди брали участь у цих процесах і набули значний досвід реалізації таких програм і політик¹⁸.

По-перше, університети перевизначили та розробили нові теоретичні підходи до розуміння управління та лідерства, а також організаційних конфігурацій. Ця діяльність належить до категорії повздовжніх (longitudinal) базових досліджень задля опису / оцінювання змін / розвитку з часом. Слід наголосити, що дослідження такого роду є основним джерелом нових розумінь та інновацій. Щоб досягнути успіху в цих починаннях, дослідники повинні тісно співпрацювати з найбільш інноваційними державними та приватними організаціями.

По-друге, університети опрацювали та виробили нові методи, інструменти та метрики, за допомогою яких можливо суттєво покращити різні організаційні чинники – стратегії, процеси, персонал та результати. Головною метою такої діяльності є, звичайно, знаходження балансу між гуманним/людяним (humane) стилем роботи, продуктивністю, економією, інновацією та ефективністю. Серед типових інструментів, які використовуються у провідній практиці для вирішення вище зазначених завдань, такі: бенчмаркінг (benchmarking), бенч-навчання (benchlearning), виключення рівня (elimination of a level), аналіз споживачів (customer analysis), початок з урахуванням та обґрунтуванням витрат та потреб (zero-base start), органограма (organigraph) тощо. Щоб досягти успіху у цих різновидах діяльності, університети повинні співпрацювати з державними та приватними організаціями, в яких можна проводити різноманітні експерименти і тести, а також знаходити організації, що вже набули досвіду незалежної експертизи подібних інструментів і перевіряли їх дієвість.

По-третє, університети збирають та обробляють відповідну інформацію в управлінських та організаційних цілях. Задля цього в кожному університеті повинні бути люди, які ретельно й безперервно «просіюють» цей масив інформації та відповідним чином «перетворюють» його для використання в управлінських та організаційних цілях.

По-четверте, однією з базових функцій університету є розвиток людського мислення (human thinking), усвідомлення перешкод і бар'єрів у мисленні та руйнування старих шляхів мислення. Щоб досягнути успіху в цих зусиллях, університети повинні забезпечити належні майданчики та середовища для навчання креативному мисленню, критичному мисленню, рефлексивному мисленню та етичному мисленню – принциповим інструментам мислення людей. Слід наголосити, що різні товари – продукти та послуги – є результатами цих процесів мислення і як такі представляють загальне багатство суспільства.

По-п'яте, університети можуть діяти як важливі рушії для поширення установки на виконання, оптимізму та впевненості у майбутньому розвитку. Ці якості важливі для всіх організацій, хоча їх часто мінімізують, применшують та зневажають. Прогрес так само складається з психологічних та інтелектуальних ресурсів, як і з економічних, технологічних та інших матеріальних чинників.

Вище зазначене, на думку R. Harisalo, складає більшу, загальну картину того, як успішний університет функціонує та співпрацює з місцевими, регіональними та державними організаціями, з одного боку, та надзвичайно інноваційними бізнес-організаціями (малими, середніми та великими), з іншого.

Зміна моделі управління університетом

Вище зазначені теоретичні розробки провідних європейських експертів та інституцій підтверджуються результатами аналітичних досліджень, зокрема представленими у публікаціях проекту Програми ЄС Темпус ATHENA, де зазначається¹⁹, що тенденція до ширшої автономії університетів спричинює відповідні зміни в організаційних структурах, процесах інституційного управління та залучення зовнішніх стейкхолдерів, посилення процесів професіоналізації управління та підвищення рівня професійної компетентності персоналу університету. При цьому наголошується, що удосконалення моделі університетом сприяє зміцненню всієї системи вищої освіти.

¹⁸ Prof. Risto Harisalo, School of Management, University of Tampere. – URL: <http://www.uta.fi>.

¹⁹ Моделі управління. Публікації АСУ, 2015. – 25 с.

Зміни моделі управління університетом

<i>Керівництво університету</i>	<i>Органи управління</i>	<i>Як змінити модель управління університетом</i>
Посилення впливу зовнішніх стейкхолдерів на процеси обрання / призначення ректора університету	Більш популярною стає дуальна (подвійна) система управління університетом (рада + сенат) порівняно з унітарною	Статут закладу Діалог зі стейкхолдерами
Посилення значення функцій стратегічного планування та координаційної ролі керівника ЗВО	Залучення зовнішніх стейкхолдерів до органів управління університетом	Обрання зовнішніх членів (процедура, вимоги, обговорення кандидатур, оцінювання професійних якостей тощо)
Зрушення у бік корпоративно-орієнтованих ректорів (CEO)	Зсув у бік менших і більш ефективних органів управління	Професійна підготовка

Зміна моделі управління сучасним університетом полягає у *переході від централізованого адміністрування – через професійний менеджмент – до спільного (розподіленого) лідерства*.

Актуалізація лідерства як нової управлінської парадигми (сутність якої відповідає сучасним реаліям, вимогам і викликам) детермінується наявними суспільними тенденціями та трансформаціями, зокрема ціннісною та організаційною. Аналіз різних моделей лідерства у вищій освіті засвідчує, що сучасна модель управління вищою освітою є ціннісно-орієнтованою та базується на довірі та відповідальності.

Культура лідерства

М. Cristensen – один із ідеологів і співзасновник американської фундації «Co-Serve International²⁰» пропонує для розбудову культури лідерства в університеті розпочинати з усвідомленої всією академічною спільнотою відповіді на такі запитання:

1. Візія університету:

- Якою є місія та цілі університету?
- В чому є реальна цінність університету?
- Яким чином університет виховує генерацію лідерів?
- Якими цінностями скеровується університет у своїй діяльності?

2. Роль університету у розбудові культури змін:

- Яким є вплив університету на процеси глобального лідерства?
- Розвиток процесів усвідомлення сенсу та призначення життя/життєдіяльності кожної людини
- Які основні виклики локальні та глобальні стоять перед зростаючим поколінням?
- Які цінності будуть винесені ними з університетського життя?

3. Розбудова «альтернативного» університету

- Чи може університет запропонувати щось більше, ніж знання, навички та ступені?
- Як ми можемо плекати/сприяти розвитку творчості студентів?
- Як ми можемо виховувати аутентичну громаду в університеті?
- Що може засвідчити початок процесів зміни культури в університеті?

4.4. Модель розподіленого лідерства (автор – Leadership Foundation for Higher Education, LFHE)²¹

Дана модель базується на якості та діяльності команди, а не особистості лідера. В основі моделі розподіленого лідерства (shared leadership²²) – залучення та розподіл відповідальності за

²⁰ Co-Serve International. – URL: <http://co-serve.org>.

²¹ LFHE – URL: <http://lfhe.ac.uk>.

інституційне лідерство членів всієї академічної спільноти, а не тільки управлінського персоналу.

В основу моделі розподіленого лідерства покладено твердження, відповідно до якого лідерство розглядається як «процес (набір функцій і дій), які реалізуються групою» на відміну від розуміння лідерства як «набору індивідуальних якостей чи характеристик особистості». Звідси слідує висновок, що лідерство – це «робота колективу» з розвитку навичок вибудовування ефективних взаємовідносин. Іншими словами, в основі розподіленого лідерства – групова якість (колективна компетентність), що виступає альтернативою «геройчного індивідуального лідерства».

Автори моделі виділяють *чотири виміри розподіленого лідерства*, які є такими:

- контекст – ґрунтується не на посадах, а на довірі та експертному потенціалі;
- культура – передбачає не контроль, а повагу до досвіду та експертизи;
- зміна – реалізується багатьма учасниками за векторами – зверху-вниз, знизу-вверх та по горизонталях, та є багаторівневим;
- взаємовідносини – базується на співпраці між особистостями, які разом формують колективну ідентичність/самобутність.

Також розробники моделі виділяють *чотири взаємопов'язані критерії розподіленого лідерства*:

- люди – залучення широкого спектру експертів із їх різноманітним досвідом/експертизою;
- процеси – підтримка експертів у розповсюдженні та реалізації їх досвіду/експертизи серед структурних підрозділів для реалізації організаційних функцій;
- професіональний розвиток – сприяння розвитку індивідуальних і колективних компетентностей, рис та зміни поведінки;
- ресурси – сприяння посиленню партнерства, розвитку мереж та співпраці.

Розробники теорії розподіленого лідерства у вищій освіті вбачають потенціал цієї парадигми у можливості запропонувати нову перспективу «ведення» (leading) та «слідування» (following), що є більш відповідною (релевантною) сучасному академічному та освітянському контекстам. Іншими словами, модель розподіленого лідерства пропонує переосмислення потенціалу академічної спільноти з акцентом на колегіальність, громадянську активність та активність громади.

Механізми реалізації розподіленого лідерства

Розробники моделі розподіленого лідерства для її реалізації пропонують використовувати чотирьох етапний процес:

- 1 – планування;
- 2 – діяльність;
- 3 – оцінювання;
- 4 – рефлексія.

Кожний етап, у свою чергу, передбачає використання відповідних / релевантних підходів і механізмів (рис. 4.1).

²² Development and Sustaining Shared Leadership in Higher Education: Stimulus paper / R. Bolden, S. Jones, H. Davis, P. Gentle. – London: LFHE, 2015. – 47 p. – P. 12.



Рис. 4.1. Системний підхід до реалізації на практиці розподіленого лідерства

1 – Планування – шість принципів:

- Залучення людей.
- Розвиток через взаємовідносини.
- Запровадження через системну практику.
- Заохочення через діяльність і визнання.
- Оцінювання через навчання та розвиток.
- Новизна через участь в активних дослідженнях.

2 – Дія – ASER (Action self enabling resources)

<i>Критерії для розподіленого лідерства</i>	<i>Виміри та цінності розподіленого лідерства</i>			
	<i>Контекст Довіра</i>	<i>Культура Повага</i>	<i>Зміна Визнання</i>	<i>Взаємини Співпраця</i>
Люди є залученими	Експертиза персоналу використовується для рішень	Працівники беруть участь у прийнятті рішень	Всі рівні та функції спрямовані на політику розвитку	Експертиза окремого працівника працює на процес колективного прийняття рішення
Процеси є підтриманими	Демонструється процес розподіленого лідерства	Децентралізовані групи залучені у вироблення рішень	Усі рівні та функції спрямовані на політику імплементації	Спільноти практики змодельовані
Професійний розвиток забезпечується	Розподілене лідерство є компонентом лідерської підготовки	Менторство задля розподіленого лідерства є наявним	Лідери на всіх рівнях проактивно підтримують та заохочують розподілене лідерство	Співпраця підтримується (фасилітується)
Ресурси є доступними	Простір, час і фінанси для співпраці є доступними	Вклад у лідерство визнається та винагороджується	Гнучкість є вбудованою в інфраструктуру та системи	Можливості для регулярної мережевої співпраці підтримуються

3 – Огляд – Кращі практики

<i>Блок</i>	<i>Рамки</i>	<i>Елементи</i>	<i>Дескриптор доброї практики</i>
Залучати	Широкий спектр учасників	Формальні лідери	Проактивно підтримують ініціативи (зустрічі, публікації, спонсорські заходи)
		Інформальні лідери	Експертиза кожного визнана
		Експерти за дисциплінами	Академічний персонал примножує експертизу через само- та колегіальну номінацію
		Функціональні експерти	Адміністративний персонал примножує експертизу через само- та колегіальну номінацію
Давати можливість	Через контекст довіри і культуру поваги зміни сприймаються через відносини партнерства	Контекст довіри	Рішення базуються на комбінації експертизи учасників та релевантних правилах і регуляціях
		Культура поваги	Прийняті рішення розподілені між учасниками на основі їх експертизи та сильних сторін
		Прийняття змін	Інтегрований підхід підсилюється (верх-вниз, вниз – посередні - вверх)
		Взаємини співпраці	Професійний розвиток, фасилітація та менторська підтримка забезпечуються у процесі співпраці над виробленням рішення
Грати	Через залучення людей здійснюється дизайн процесів, забезпечується підтримка та імплементація систем	Залучення людей	Релевантні експерти ідентифіковані та заохочені до участі
		Дизайн процесів участі	Спільноти практик та мережеві можливості підтримані
		Забезпечення підтримки	Простір, час і фінанси для ініціатив співпраці забезпечені
		Інтеграція та регулювання систем	Системи збалансовані задля гарантування, що рішення є інтегрованими у формальну політику та процеси
Доступ	Підтягуються та нарощуються ресурси, зростає залученість і лідерська спроможність	Зросли зобов'язання	Процес огляду досягнень визнають індивідуальні зобов'язання
		Збільшилася співпраця	Дані засвідчують підвищену активність щодо співпраці
		Зростання лідерської спроможності	Участь визнається та винагороджується
З'являється	Стійкість через цикли активних досліджень	Процес активних досліджень	Активні дослідження через цикли активності підтримуються
		Рефлексивна практика	Рефлексивна практика вбудована у формальну практику та етапи
		Постійне покращення	Вплив від кожного етапу є стійким

4 – Рефлексія – IMPEL (Impact Planning Management and Evaluation Ladder)

<i>Рівень впливу</i>	<i>Рефлексивні індикатори</i>
На рівні команди	
Інституційний підрозділ	
Частина інституції (вузький)	
Частина інституції (системний)	
Крос-інституційний на рівні можливостей	
Крос-інституційний системний	

4.5. Реформування управління вищою освітою в Україні: від моделі централізованого адміністрування до моделі розподіленого лідерства.

Вище поданий детальний опис ключових характеристик сучасного управління вищою освітою, яке реалізується у країнах ЄС, засвідчує їх принципову відмінність від характеристик, які сьогодні притаманні вітчизняній вищій освіті.

Ця принципова різниця лежить не тільки у площині механізмів управління, а є значно глибшою, оскільки стосується *принципів і цінностей* (світоглядної основи). Значення принципів і цінностей є первинним по відношенню до механізмів. Іншими словами, «правильність» принципів і цінностей, на яких вибудовується управління вищою освітою, спричинює «дієвість» механізмів управління.

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) спричинив процес переходу до нової моделі управління, в основі якої має бути широка інституційна автономія, збалансована відповідальністю ЗВО за якість вищої освіти.

Багаторічна реалізація «радянської моделі», яка характеризувалася жорстким централізованим управлінням та не передбачала автономії університетів і академічних свобод учасників освітнього процесу, призвела до²³: істотного погіршення якості вищої освіти; корупції; фальсифікації звітності; академічного плагіату та інших негативних явищ. Як наслідок, «система почала працювати не на суспільство, а сама на себе», тобто, по суті паразитувати.

Перехід від старої системи управління вищою освітою до нової (визначеної положеннями нового Закону) відбувається зі значними ускладненнями. Тому є кілька основних причин:

- відсутність системного бачення реформи вищої освіти (узгодженого на рівні візії вищої освіти, її місії та стратегії розвитку);
- недостатній рівень компетентності реалізаторів реформи (на різних рівнях управління від національного до інституційного);
- відсутність у ЗВО досвіду та відповідно недостатня інституційна спроможність (інституційна компетентність) для ефективного функціонування в умовах розширеної інституційної автономії та відповідальності за якість вищої освіти;
- супротив самої академічної спільноти змінам.

Щодо природи останнього доречним є виділення рівнів такого супротиву:

- 1 – низький – носить технологічний характер, пов'язаний з тим, що реалізація змін потребує імплементації нових процесів і процедур. Відповідно супротив спричинюється відсутністю або недостатнім рівнем компетентності учасників змін. Такий супротив легко долається шляхом здійснення просвітницької діяльності (надання інструкцій, проведення навчання персоналу, розроблення методичних рекомендацій тощо).
- 2 – середній – має психологічну домінанту, пов'язану зі страхом перед невідомістю, виходом із зони комфорту, переходом у новий стан, незнайому практику тощо. Такий страх долається через розповсюдження, ознайомлення з кращими (провідними), у

²³ В. Бахрушин. Авторитаризм або хаос: куди рухатися вищій освіті? // Освітня політика: портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/487-avtoritarizm-abo-khaos-kudi-rukhatisya-vishchij-osviti>

першу чергу, вітчизняними (а також зарубіжними) практиками реалізації університетами та їх академічними спільнотами відповідних змін.

- 3 – високий – носить ментальний характер, пов'язаний з необхідністю зміни провідних цінностей та установок. Такий супротив долається дуже складно і потребує реалізації системного лідерства на основі демонстрації/реалізації нових цінностей як на рівні кожного університету, так і на національному рівні.

Подолання наявної прірви між наявним та бажаним, на наше переконання, потребує віднесення до *цільових векторів сучасної реформи вищої освіти* в Україні такі:

- розбудова довіри між різними учасниками процесу реформування вищої освіти – студенти, викладачі, дослідники, керівники закладів вищої освіти, держава, роботодавці, громадянське суспільство;
- зміщення акценту з протистояння та боротьби на партнерство і розподілену відповідальність за результат реформи, готовність ділитися владою та розділяти відповідальність;
- вибудовування горизонтальних експертних мереж для пошуку ефективних рішень та забезпечення професійного і конструктивного їх обговорення та презентування перед широкою академічною громадою;
- активізація, об'єднання, координація та спрямування зусиль партнерів (у т.ч. зарубіжних) на розбудову інституційної спроможності закладів вищої освіти, професійного розвитку їх персоналу та розвитку лідерського потенціалу.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМІЇ ТА ВРЯДУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТОВОГО КЛАСУ

(Автор – Олена Слюсаренко)

Анотація

У розділі розглядається світовий досвід розвитку вищої університетської потенціалу в контексті автономії та врядування. Виявлено актуальні тенденції розвитку університетського потенціалу, а саме, профілювання і виділення з національного лідера серед університетів. Охарактеризовано низку перших 30 вищих навчальних закладів в щорічному Шанхайському рейтингу, якій властива стабільна рангова групова диференціація, що посилюється, доведено випереджаючий розвиток Гарвардського університету. На додаток до шести рейтингових показників було визначено 12 інституціональних параметрів, що корелюють позитивно або негативно або не демонструють взаємозалежність з рейтингом досягнень закладів, тому мають важливе значення для організаційної та управлінської діяльності. Були визначені пари ефективних організаційних моделей та інституційних стратегій розвитку (аналогічні для всіх закладів в Шанхайському рейтингу та рейтингу Таймс): 1) модель параметричної балансу і спеціалізована модель фокусування; 2) стратегії універсалізації та профілювання. Доведено, що конкурентоздатність приватних (з максимальною автономією) і параметрично збалансованих закладів більша. Доведено, що місії, девізи, бачення і цінності є ефективними механізмами управління для саморефлексії, саморегуляції і саморозвитку провідних світових університетів.

Ключові слова: рейтинг, світовий досвід, глобалізація, рейтинги університетів, моделі і стратегії, механізми управління, місії, девізів, бачення, цінності.

Summary

The chapter of monograph deals with the world experience relating to the development of the highest university potential under globalization. The actual trends (namely, profiling and singling out of a national leader among universities) have been revealed. The set of the first 30 higher education institutions in the annual Shanghai Ranking is characterized by a stable rank-group differentiation, which is strengthened, and by the advanced development of Harvard University. In addition to six rating indicators, 12 institutional parameters have been revealed that correlate positively or negatively or do not demonstrate interdependence with the rating achievements of the institutions, therefore, are important for the organizational and managerial activities. The pairs of effective organizational models and institutional development strategies (similar to all institutions in Shanghai Ranking & THE (Times) Rankings) have been defined: 1) parametric balance model and specialized focus model; 2) strategies of universalization and profiling. The greater competitiveness of private (with maximum autonomy) and parametrically balanced institutions has been proved. Missions, mottos, visions and values are effective management mechanisms for self-reflection, self-regulation and self-development of top world universities have been proved.

Keywords: Shanghai Ranking, world experience, globalization, university rankings, models and strategies, management mechanisms, missions, mottos, visions, value.

5.1. Заклади вищої освіти світового класу у віковому, територіальному і галузевому вимірах.

Поліаспектні деформації вищої школи України [8] спонукають до вивчення досвіду розвитку передового університетського потенціалу світу та співставлення національних і глобальних тенденцій. Часи незалежності, особливо перші роки, з-поміж іншого позначилися поверховістю реформування вітчизняної вищої освіти. Масового характеру набуло перейменування вищих навчальних закладів в університети. Як наслідок – у таких університетах можна зустріти підготовку лише з двох однотипних напрямів (наприклад, правознавство і міжнародне право або облік і аудит та фінанси і кредит), а назви нових університетів – колишніх провідних українських інститутів і академій стали надто громіздкими, налічуючи до десятка слів [3].

Відтак, часто університет неможливо стисло й однозначно ідентифікувати – на кшталт

найкращих у світі «Гарварда» (Гарвардський університет), «Стенфорда» (Стенфордський університет), «Кембриджа» (Університет Кембриджа), «Оксфорда» (Університет Оксфорда) тощо [4]. До того ж чимало знаних в Україні профільних закладів (передовсім педагогічних, технічних) почали перетворюватися на класичні університети, змінюючи при цьому свій реальний статус з високопрофесійного спеціалізованого на посередній загальноуніверситетський. Останнє певною мірою доцільно при створенні регіональних університетів – там, де вони відсутні; проте, аж ніяк не виправдано для столиці та низки міст – великих центрів університетської освіти. Разом з тим статус інституту не заважає Массачусетському інституту технології за рейтингом «Шанхайський» [24; 44] бути третім у світі, а Каліфорнійському інституту технології – першим за рейтингом «Таймс» [45].

У зв'язку з цим поглибленого дослідження потребують рейтингові досягнення та віковий, країново-континентальний і галузевий розподіли профільних топ-закладів вищої освіти (далі – профільні заклади) та топ-закладів, які не називаються університетами (інститути, коледжі, школи, центри, далі – неуніверситети) за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» [44; 45]. Частки зазначених закладів не є домінуючими з-поміж закладів світового класу, проте мають істотну вагу, а відтак заслуговують уважного аналізу з огляду на виявлення та підтвердження закономірностей становлення передової у світі практики вищої освіти [11; 15; 16].

Дані про вікові параметри топ-закладів за обома згаданими рейтингами для порівняльного аналізу взяті такими, якими вони наведені в матеріалах рейтингу «Шанхайський» за 2011 р. з окремими уточненнями. Відтак, загалом за рейтингом «Шанхайський» доступні вікові дані для 493 топ-закладів, що обіймають перші 500 місць, (400 – для перших 400 місць за цим рейтингом) і за рейтингом «Таймс» – для 395 серед 402 закладів на 1–400 позиціях [15; 16].

Принагідно зазначимо, що профільні заклади та неуніверситети не є другорядними порівняно з класичними (загальними) університетами та помітно представлені в усіх рангових групах за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс». За першим з рейтингів, представництво профільних закладів у послідовності рангових груп становить від 8 до 19 %, у переліку перших 30 закладів – 13 %, у середньому – 15 %. Найвищу третю рангову позицію посідає Массачусетський інститут технології. Згідно з рейтингом «Таймс», зазначені показники відповідно дорівнюють: 13–17 %, 17 %, 14 %, а перше рангове місце посідає Каліфорнійський інститут технології. У разі неуніверситетів розглянуті характеристики за рейтингом «Шанхайський» такі: 6–14 %, 13 %, 9 %; за рейтингом «Таймс» – 3–17 %, 17 %, 7 %; найвищі рейтингові позиції в тих же інститутах технології. Привертає увагу той факт, що профільні заклади та неуніверситети становлять вагомні частки з-поміж 30 перших топ-закладів – по 13 і 16 % за першим і другим рейтингами відповідно. У випадку спільних для обох рейтингів закладів зазначені показники, крім представництва в топ-тридцятці (яке не зменшується), менші, однак істотні.

Як за рейтингом «Шанхайський», так і за рейтингом «Таймс» для профільних закладів і особливо для неуніверситетів частково порушується загальна тенденція до зменшення середнього групового віку топ-закладів зі збільшенням порядкового номера сотенної групи. Це порушення особливо значне в разі спільних для обох рейтингів неуніверситетів. Беручи до уваги, що не менше чотирьох п'ятих неуніверситетів є профільними закладами, можна пояснити певні порушення загальної рангово-вікової залежності саме ефектом профільності, яка дає можливість досягати необхідної концентрації ресурсів і критичної величини параметрів діяльності в короткий проміжок часу. Останнє разом з відносно великою щільністю створення розглянутих топ-закладів (в основному у XIX і XX століттях) ймовірно є фактором, який в окремих випадках блокує вияв загальної рангово-вікової закономірності [16, с.113-116].

Зазначене порушення засвідчують також результати кореляційного аналізу (на основі обчислення коефіцієнту кореляції рангів Спірмена) зв'язку рейтингового місця та віку профільних закладів і неуніверситетів за рейтингами «Шанхайський» та «Таймс» 2011 р. [11; 15; 16, с. 115].

Рангові позиції спільних для рейтингів «Шанхайський» і «Таймс» як профільних закладів, так і неуніверситетів виявляють (майже, у першому випадку) сильну

міжрейтингову («Шанхайський» – «Таймс») кореляцію, оскільки коефіцієнт кореляції (має) перевищує значення 0,60 [2, с. 308]. Разом з тим за жодним з рейтингів окремо рангові місця профільних закладів і неуніверситетів не показують вірогідної кореляції з віком закладів [16, с. 115].

З'ясовано, що найвищі рейтингові місця, як у світі в цілому, так і на окремих континентах, посідають заклади вищої освіти, яким, як правило, понад 100 років (табл. 5.1.2). Найбільш виразно рангово-вікова закономірність проявляється для інституцій віком в інтервалі 50-500 років.

Таким чином, підтверджується висновок попередніх досліджень [16] про те, що вік закладів є важливою, але недостатньою характеристикою для досягнення ними високих рейтингових позицій.

Доведено, що високо рейтингові заклади інтенсивно виникали в XV, XVIII–XX століттях у періоди прискореного суспільного прогресу, пов'язаного з інтелектуальними проривами людства (епохи ренесансу, просвітництва, індустріальної і науково-технічних революцій).

Таблиця 5.1.2

**Віковий розподіл університетів за ранговими місцями
рейтингів «Шанхайський» і «Таймс» 2011 р.**

№	Віковий параметр закладів	Рейтинги і групи закладів						
		«Шанхайський»				«Таймс»		
		(30 перших закладів)	(101 перший заклад)	(400 перших закладів)	(493 заклади, 1-500 місця)	(30 перших закладів)	(100 перших закладів)	(395 закладів, 1-400 місця)
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Середній вік за групою, роки	217	217	195	186	216	210	172
2	Найменший вік, роки	92	46	7	7	92	23	13

Розподіл високореєтингових профільних закладів і неуніверситетів за століттями утворення [11; 15; 16] може бути представлений наступним чином: якщо виключити з розгляду Трінітський коледж Дубліна (засновано у 1592 р.), то високореєтингові профільні заклади та неуніверситети утворювалися, починаючи з XVIII ст.

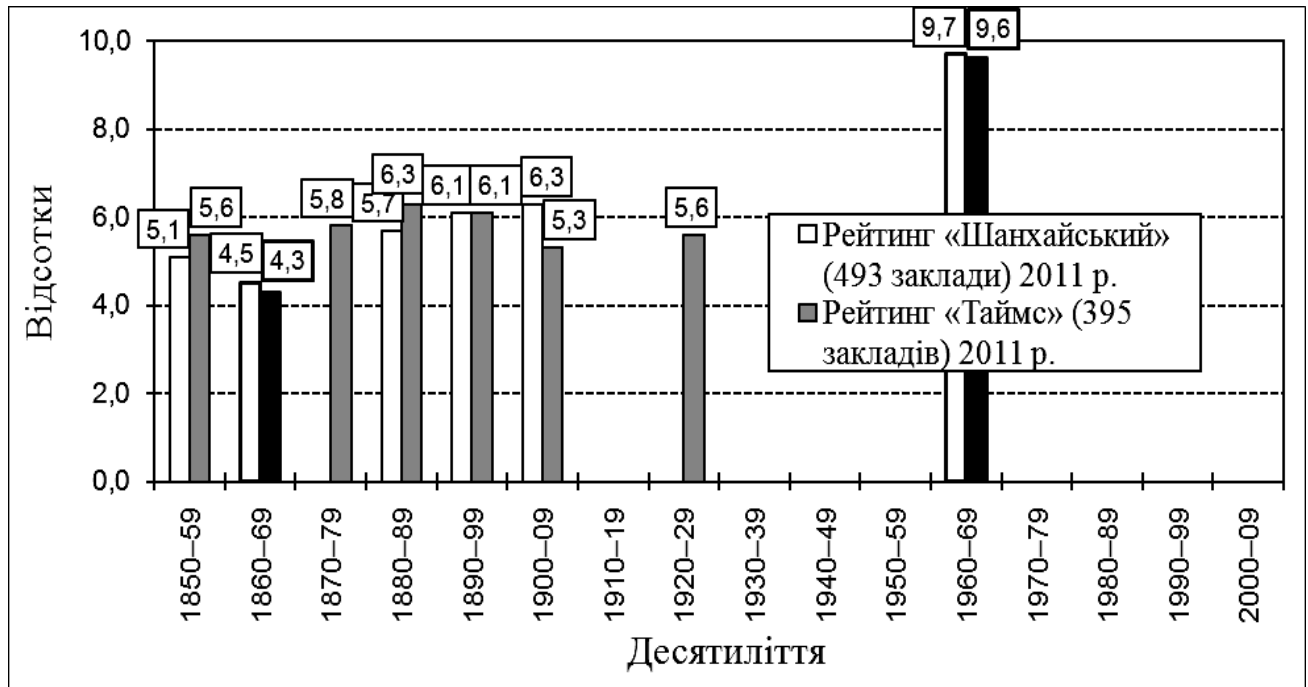


Рис. 5.1.2. Десятиліття інтенсивного створення (понад 5 %) топ-закладів та в 1860–69 рр. кожного п'ятого-шостого закладу з групи топ-30 за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» 2011 р.

Проте, найбільш активно ці заклади організовувалися в XIX і XX століттях: разом 91–97 % профільних закладів і 81–89 % неуніверситетів. Важливо, що за рейтингом «Шанхайський» три (з шести для 1–500 місць) і два (з чотирьох для 1–400 місць) наймолодших профільних заклади (а це – медичні університети Австрії) утворилися у XXI ст., однак уже утвердилися в статусі світового класу [44]. Показово, що половина наймолодших топ-закладів є профільними, до того ж – медичного спрямування. Профільність дає змогу швидко сконцентрувати ресурси (і серед наймолодших топ-закладів зайняти найвищі рангові позиції), а сучасний медичний напрям виявляється багатоаспектним, міждисциплінарним, таким, що інтегрує науково-природничі, техніко-технологічні, соціально-гуманітарні й інші освітні та наукові галузі.

Слід зауважити, що профільні заклади доволі поширені, вони є у близько половини країн і від половини до двох третин континентів з топ-закладами. Більше половини відповідних країн і найбільша кількість профільних закладів знаходяться в Європі, решта – у Північній Америці та Азії, а також в Океанії. Що стосується топ-неуніверситетів, то вони існують майже в третині країн і на половині континентів з високореєтинговими закладами. Тут за країнами домінує Європа, а за закладами конкуренцію їй складає Північна Америка (США), за ними – Азія, в Океанії відповідних закладів немає. З-поміж 10 країн (США, Сполучене Королівство, Німеччина, Японія, Канада, Австралія, Швейцарія, Франція, Швеція і Нідерланди) з найвищим університетським потенціалом світового класу лише три країни (Канада, Австралія та Нідерланди) не мають одночасно високореєтингових профільних закладів і неуніверситетів. Тобто профільні заклади та неуніверситети загалом є характерним атрибутом вищої освіти найвищого рівня. Профільних топ-закладів за рейтингом «Шанхайський» немає в Канаді (для 1–500 місць) і Канаді з Австралією (для 1–400 місць), за рейтингом «Таймс» – у Канаді. Неуніверситети світового класу за рейтингами і «Шанхайський», і «Таймс» відсутні в Канаді, Австралії та Нідерландах.

За обома рейтингами («Шанхайський» і «Таймс») для профільних топ-закладів найбільшою є їх галузева група «науки, технології і техніки», яка становить від 63 до 84 %. Наступною за часткою закладів є група «медицини» – від 9 до 31 %. Цим галузевим групам істотно поступаються групи «аграрних наук» (3–4 %), «економіки і політології» (2–3 %) та «інші» (1–2 %). Серед топ-неуніверситетів за обома рейтингами також домінує група «науки, технології і техніки» (47–71 %). Наступною за рейтингом «Шанхайський» є група «медицини»

(31–33 %), за якою слідує група «загальні» (14–16 %), а далі – «економіки і політології» (4–6 %); за рейтингом «Таймс» наступна послідовність груп за величиною їх частки виглядає так: «загальні» (19–22 %) й «медицини» та «економіки і політології» (по 4-5 %). Тобто для неуніверситетів характерною є їх профільність (з-поміж них частка профільних закладів становить 78–86 %, відповідно частка загальних – 22–14 %).

Таким чином, на підставі здійсненого дослідження можна зробити важливі для творення топ-потенціалу вищої освіти [11; 15; 16] такі **висновки**.

По-перше, за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» профільні заклади та не університети (за назвами) істотно представлені в усіх основних рангових групах, включаючи перші тридцять та навіть першу трійку топ-закладів, а також не є другорядними в переліку закладів вищої освіти світового класу.

По-друге, для високореєтингових профільних закладів і неуніверситетів частково порушується критерій загальної рангово-вікової залежності, що, зокрема, може бути пояснено саме їх профільністю (не менше чотирьох п'ятих неуніверситетів також є профільними) і відносно високою щільністю створення (в основному в XIX і XX століттях).

По-третє, профільні заклади та неуніверситети поширені в багатьох країнах (включаючи сім з десяти країн з найбільш розвиненим потенціалом вищої освіти) і принаймні на половині континентів з топ-закладами за провідної країнової та континентальної ролі Європи. Іншими словами, профільні заклади та неуніверситети за назвами є характерним атрибутом вищої освіти найвищого рівня.

По-четверте, з-поміж профільних закладів і неуніверситетів найбільшу частку складають топ-заклади галузевого спрямування «науки, технології і техніки»; серед неуніверситетів близько п'ятої-сьомої частини становлять заклади загального типу.

По-п'яте, здійснений аналіз світового досвіду розвитку високореєтингових профільних закладів вищої освіти та неуніверситетів дає додаткові науково обґрунтовані підстави для цілеспрямованого пріоритетного підтримання (з концентрацією відповідних ресурсів) двох-трьох провідних національних закладів як класичної, так і профільної орієнтації з метою формування вітчизняних конкурентоспроможних у глобальному масштабі топ-осередків вищої освіти.

5.2. Ефективність моделей створення закладів вищої освіти світового класу.

Виявлений факт значної частки (половини) профільних високореєтингових закладів з-поміж тих, що утворилися в XX ст., надає можливість на прикладі рейтингової історії наймолодших інституцій дослідити ефективність основних моделей створення університетів світового класу. У рейтингу «Шанхайський» 2011 р. таких закладів було шість (три з Австрії, по одному з Німеччини, Південноафриканської Республіки та Угорщини), у цьому рейтингу 2014 р. – сім (замість одного закладу Австрії додалися по одному закладу Китаю та Саудівської Аравії) [24; 44].

Між іншим, усі нові австрійські заклади відкрито у 2004 р. [16]. У цей час у країні реально вступила в дію повна (за винятком прийому студентів) автономія університетів, яка в 2002 р. проголошена законом (Акт про університети) [5; 16; 28; 31]. Якраз з 2003 і 2004 рр. оприлюднюються дані про топ-університети – відповідно за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс». Тобто, можна простежити вплив зміни організаційного статусу австрійських університетів на їх світові ранги впродовж від 2003 (2004) до 2014 рр. Оскільки надання автономії насправді поліпшує діяльність закладів, остільки запровадження автономії у цей час не вплине на вірогідність висновків. Принаймні, фактор автономії діє односпрямовано для всіх закладів.

Заснування в Австрії трьох нових медичних університетів у 2004 р. відбулося шляхом їхнього виокремлення з університетів Відня, Інсбрука і Граца. Народження нових університетів вплинуло на рейтинговий стан як новоутворених закладів, так і тих, що залишилися існувати – донорів.

У табл. 5.2.1 наведено динаміку рангових позицій університетів Австрії за рейтингом «Шанхайський», який визначає 500 найкращих закладів [16; 24; 44].

**Рангові місця університетів Австрії за рейтингом «Шанхайський»
у 2003–2014 рр.**

№	Університет	Рангові місця за роками											
		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Ун-т Відня	84–85	86–87	85	151 – 200	151 – 202	152 – 200	152 – 200	151 – 200	151 – 200	151 – 200	151 – 200	151 – 200
2	Ун-т Інсбрука	201 – 250	202 – 301	203 – 300	201 – 300	305 – 402	303 – 401	201 – 302	201 – 300	201 – 300	201 – 300	201 – 300	201 – 300
3	Ун-т Граца	251 – 300	202 – 301	301 – 400	301 – 400	305 – 402	303 – 401	303 – 401	301 – 400	301 – 400	401 – 500	401 – 500	401 – 500
4	Віденський ун-т технології	251 – 300	302 – 403	301 – 400	301 – 400	403 – 501	402 – 503	402 – 501	401 – 500	401 – 500	401 – 500	401 – 500	401 – 500
5	Медичний ун-т Інсбрука*		404 – 502	401 – 500	401 – 500	403 – 501	402 – 503	402 – 501	301 – 400	301 – 400	401 – 500	401 – 500	
6	Медичний ун-т Граца*			401 – 500	401 – 500	403 – 501	402 – 503	402 – 501	301 – 400	401 – 500	401 – 500	401 – 500	401 – 500
7	Медичний ун-т Відня*				201 – 300	203 – 304	201 – 302	201 – 302	201 – 300	201 – 300	201 – 300	201 – 300	201 – 300

Примітка: * Утворено у 2004 р.

З табл. 5.2.1 зрозуміло, що загалом усі три університети-донори і Віденський університет технології за розглянутий період погіршили рейтингові позиції, незважаючи на фактичне розширення їхньої автономії у 2004 р. У 2003–2005 рр. Університет Відня перебував у першій сотні найкращих закладів. Два нові заклади (Медичний університет Відня і Медичний університет Граца) стабільно закріпилися у рейтингу, натомість Медичний університет Інсбрука у 2010–2011 рр. поліпшив рейтингове становище, але у 2014 р. вийшов з рейтингового переліку. Цю ситуацію могла зумовити саме реструктуризація провідних університетів Австрії шляхом виділення у 2004 р. трьох медичних університетів. На користь такого припущення свідчить і динаміка рангових позицій австрійських університетів за рейтингом «Таймс», який до 2010 р. включно визначав 200 найкращих університетів, а з 2011 р. – 400 топ-закладів (800 інституцій з 2015 р.) [45], як це показано в табл. 5.2.2.

Таблиця 5.2.2

**Рангові місця університетів Австрії за рейтингом «Таймс»
у 2004–2014 рр.**

№	Університет	Рангові місця за роками										
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Ун-т Відня	94	65	87	85–87	115	132–133	195	139	162–163	170–171	182
2	Віденський ун-т технології	77	86	138					301–350	251–275	226–250	226–250
3	Ун-т Інсбрука	164	165	186				187–188	201–225	201–225	201–225	201–225
4	Ун-т Граца								251–275	301–350	351–400	351–400

Продовження табл. 5.2.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	Ун-т Лінца								251–275	301–350	351–400	
6	Медичний ун-т Відня									301–350	251–275	251–275

Табл. 5.2.2 відображає схожий тан речей, що й табл. 5.2.1, однак крім дещо іншого переліку закладів виявляє певні нюанси в динаміці порівняно з попереднім випадком. Зокрема, Університет Лінца, який не був донором нового закладу, все ж вийшов з рейтингу, а новоутворений Медичний університет Відня навіть зміцнив свої позиції.

Табл. 5.2.3 віддзеркалює зміну переліку і рангових позицій європейських країн за наявністю топ-закладів у першій сотні місць за рейтингом «Шанхайський» з 2003 по 2014 рр. [16; 24; 44].

Таблиця 5.2.3

**Перелік і рангові позиції країн Європи за наявністю топ-закладів
на 1-100 місцях за рейтингом «Шанхайський» 2003 та 2014 рр.**

Місце	2003 р.		2014 р.	
	Країна	Заклади	Країна	Заклади
1	2	3	4	5
1	Сполучене Королівство	9	Сполучене Королівство	8
2	Німеччина	5	Швейцарія	5
3	Швейцарія	3	Німеччина	4
4	Швеція	3	Франція	4
5	Нідерланди	3	Нідерланди	4
6	Франція	2	Швеція	3
7	Норвегія	1	Бельгія	2
8	Данія	1	Данія	2
9	Італія	1	Норвегія	1
10	Фінляндія	1	Фінляндія	1
11	Австрія	1	Росія	1
12	Бельгія	1		

Табл. 5.2.1–5.2.3 доводять, що використана в Австрії модель створення університетів світового класу шляхом їх поділу показала недостатню ефективність (принаймні, у розглянутий проміжок часу). Адже хоча кількість високореєтингових закладів у країні збільшилася, їхній університетський потенціал в цілому істотно знизився, як і Австрії загалом.

За право, по-перше, бути представленим, а по-друге, посісти гідне місце в групі перших 100 закладів за рейтингом «Шанхайський», існує конкуренція, яку не всі країни витримують. З цього переліку випала Австрія у 2006 р. та Італія у 2007 р., натомість увійшла Росія у 2004 р., випадала Бельгія у 2004–2009 рр. Порівняно з 2003 р. у 2014 р. кількість країн у такому переліку зменшилася з 12 до 11 (з 16 країн першої сотні місць та загалом 43 країн, якщо виокремлювати Тайвань, за цим рейтингом), а європейських топ-закладів у цій групі зросла з 31 до 33 % [5; 16; 24; 44].

Розширення автономії університетів Австрії у 2002–2004 рр. не убезпечило її заклади вищої освіти від виходу з групи 100 найкращих. Це можна пов'язати з виділенням у 2004 р. з Університету Відня, Університету Інсбрука та Університету Граца окремих високореєтингових медичних університетів та певними труднощами перехідного періоду після скоріше «розлучення», ніж «народження». Таке відпочкування з універсальних закладів профільних закладів відбулося завдяки майже повній автономізації австрійських університетів. Відтак, за умов визрівання в середовищі донорської «автономії» нової паритетної «автономії» остання природно організаційно вийшла в самостійне життя із загального цілого фактично

без зміни свого статусу, тому на певному етапі шляхи інерційних «важковагових» універсальних і динамічних «легковагових» профільних закладів розійшлися. Виграли обидва типи інституцій: перші стали більш компактними і мобільнішими, другі позбулися зайвої обтяжливості загальної інституційної бюрократії.

Таблиця 5.2.4

Порівняння нинішніх характеристик університетів-донорів і університетів, що відділилися, в Австрії у 2004 р. [16]

№	Характеристика закладу	Університети-донори				Університети, що відділилися			
		Ун-т Відня	Ун-т Інсбрука	Ун-т Граца	Серед-нє	Мед. ун-т Відня	Мед. ун-т Інсбрука	Мед. ун-т Граца	Серед-нє
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Вік ¹ , роки (рік заснування ²)	650 (1365)	346 (1669)	450 (1565)	482	11 (2004)	11 (2004)	11 (2004)	11
2	Публічний статус	+	+	+	+	+	+	+	+
3	Кількість студентів, тис.	91,9	27,8	31,6	50,4	7,5	3,8	4,1	5,1
4	Реалізація нобелівських лауреатів	+	+	+	+	+	+	+	+

Примітка: ¹ У 2015 р.; ² Рік відокремлення для медичних університетів.

Краще зрозуміти контекст реалізації в Австрії моделі диференціації топ-закладів дає змогу табл. 5.2.4.

Табл. 5.2.4 дає підстави для висновку, що університети-донори й тепер приблизно десятикратно більші за університети, що виділилися.

Використана в 2004 р. в Австрії модель роз'єднання університетів раніше (у 1970 р.) реалізована у Франції.

Іншу модель, так би мовити синергійну, організації закладів світового класу застосовано в Китаї та Угорщині у 2000 р., Німеччині у 2003 р. та Південноафриканській Республіці у 2004 р. [16].

У Китаї Центральний південний університет (нині 54 тис. студентів) утворено шляхом злиття трьох університетів різних профілів (гірничого та технологічного, залізничного транспорту та медичного). Заклад у 2012 р. увійшов до рейтингу «Шанхайський» і в 2014 р. піднявся з останньої до передостанньої сотенної групи [16; 24; 44].

В Угорщині при утворенні Університету Сегеда (міста з населення 160 тис.) було об'єднано п'ять різнопрофільних закладів в один універсальний великий (близько 30 тис. студентів) заклад. У рейтингу «Шанхайський» університет перебуває весь період, хоча поступово з групи 201–300 у 2003 р. перейшов до групи 401–500 у 2014 р. [16; 24; 44].

У Німеччині Університет Дуйсбурга-Ессена об'єднав два університети сусідніх міст в один з найкрупніших закладів Німеччини (нині близько 39 тис. студентів). Новостворений університет з 2003 до 2014 рр. посилив свої рейтингові позиції, перейшовши з останньої до передостанньої сотенної групи рейтингу «Шанхайський» [16; 24; 44].

У Південноафриканській Республіці Університет КваЗулу-Натал (однойменної провінції) організовано в спосіб злиття двох університетів. В об'єднаному закладі навчається приблизно 25 тис. студентів. Університет стабільно знаходиться в групі 401–500 рейтингу «Шанхайський» [16; 24; 44].

За синергійної моделі рейтингових втрат, які можуть стосуватися лише новоутворених закладів, немає, крім випадку утворення надто великого університету. Отже, ця модель з огляду на підвищення університетського потенціалу загалом є ефективною.

У XX ст. була реалізована ще одна задекларована Дж. Салмі модель – створення принципово нового закладу із самого початку чи шляхом синтезу закладів (або їхніх частин) на повністю відмінній організаційній основі. За цією моделлю організовано і в 2009 р. відкрито Університет науки і технології короля Абдулли Саудівської Аравії. Модель дуже витратна і не кожному засновнику до снаги. З метою досягнення необхідної концентрації

інтелектуальних, фінансових, матеріальних та інших ресурсів при створенні університету застосовано стратегію галузевої профілізації (хімічні й біологічні науки та інженерія, математичні й комп'ютерні науки та інженерія, фізичні науки та інженерія) і рівневої спеціалізації (орієнтація на магістерські, докторські й постдокторські програми). Ендавмент закладу становить 20 млрд дол. США [16].

Що стосується модернізаційної моделі, то за нею високорейтингові заклади, які утворені в XXI ст., не ідентифіковані. Водночас з цією моделлю можна пов'язати значний приріст китайських університетів у рейтингу «Шанхайський» 2014 р.

Отже, аналіз створення закладів вищої освіти світового класу в XXI ст., по-перше, засвідчує найбільшу практичну популярність об'єднувальної моделі, по-друге, дає змогу системно доповнити три моделі утворення топ-закладів, які запропоновані Дж. Салмі [39], ще однією, роз'єднувальною моделлю [16], як це показано в *табл. 5.2.5*.

Усі наведені в *табл. 5.2.5* у системно-теоретичному співставленні моделі створення закладів світового класу реалізуються на практиці, однак характеризуються різними передумовами застосування та відмінною ефективністю.

Таблиця 5.2.5

Систематизація чотирьох моделей створення університетів світового класу за пропозиціями Дж. Салмі та результатами цього дослідження

№	Характеристики моделі	Опозиційні пари критеріїв щодо актуального стану об'єкта (існує – не існує) і спрямування творчої дії (інтеграція – дезінтеграція)			
		Актуальний стан об'єкта		Спрямування творчої дії	
		Існує	Не існує	Інтеграція	Дезінтеграція
1	2	3	4	5	6
1	Тип	Модернізація ¹ існуючого закладу	Створення ¹ нового закладу	Об'єднання ¹ існуючих закладів	Відокремлення ² цілісного підрозділу (факультету, інституту, школи, центру) закладу
2	Передумови реалізації	Наявність перспективного закладу і відповідних ресурсів	Наявність відповідних великих ресурсів	Наявність відповідних закладів	Наявність у закладі цілісного підрозділу світового класу
3	Ефективність ³	Ефективна ⁴	Ефективна за умов	Загалом ефективна	Частково ефективна

Примітка: ¹ Запропоновано Дж. Салмі.

² Запропоновано за результати даного дослідження (на прикладі Австрії).

³ На прикладі створення восьми топ-закладів вищої освіти у XXI столітті (модель модернізації для цих закладів не ідентифікована, Медичний університет Інсбрука після перебування в 2004–2013 рр. у 2014 р. не представлений у рейтингу «Шанхайський»).

⁴ Ефективність визначена на підставі прикладів інших закладів.

У контексті перспективи організації університетів світового класу в Україні оптимальною є перша модель (модернізації), хоча можливе й потрібне використання третьої моделі (об'єднання) з метою створення відповідного загальнонаціонального контексту якісної і конкурентоспроможної вищої освіти. Водночас не слід забувати про інші дві моделі, зокрема, модель роз'єднання застерігає від механічного збільшення кількості студентів (на противагу їх якості) в університеті.

5.3. Динаміка і стратегії розвитку закладів вищої освіти екстра класу.

Специфіка розвитку топ-закладів вищої освіти екстра класу [16, с. 351] за провідним міжнародним рейтингом «Шанхайський» [44] становить теоретичний і практичний інтерес з кількох причин. По-перше, ці заклади як неперевершені локомотиви суспільного прогресу

можуть слугувати взірцевими моделями організації, функціонування та розвитку інституцій вищої освіти з найвищим імпаکت-фактором, що важливо для наслідування. По-друге, на прикладі закладів-лідерів простежуються генеральні тенденції руху світової вищої школи [14]. При цьому в роботах [6; 11; 16] обґрунтовано доцільність вивчення характеристик насамперед перших 30 закладів. Крім того, системний розгляд профілів саме такої сукупності провідних топ-закладів полегшується її розщепленням, як з'ясовано в роботі [10; 16], на групи (у 2003–2014 рр. на три стійкі, одну квазістійку й одну нестійку групи). Відтак, можна досліджувати як індивідуальну, так і групову динаміку розвитку інституційних лідерів вищої освіти.

У підрозділі з'ясовуються групові, організаційні, стратегічні характеристики перших 30 топ-закладів за рейтингом «Шанхайський» у 2003–2014 рр., що вкрай важливо для визначення перспектив модернізації вищої освіти України.

Дослідженню піддано характеристики топ-закладів (та їх груп), що протягом дванадцятирічного періоду (2003–2014 рр.) рейтингу «Шанхайський» посідали 1–30 рангові місця [16; 24]. Такі характеристики включають насамперед загальний рейтинговий бал (за 100-бальною шкалою), що визначається за шістьма індикаторами, а також низку інших параметрів. Останні є додатковими, організаційними за змістом на відміну від основних, результуючих індикаторів рейтингу. Дані про загальні бали взяті з «Шанхайського» рейтингу, про студентів у 2003 р. – також з цього рейтингу, про студентів й інші характеристики у 2012–2013 рр. – із сайтів закладів та статистичних джерел США [16]. Аналіз даних рейтингу «Шанхайський» 2014 р. з урахуванням публікацій [10; 14] дає підстави зробити такі висновки [16; 20].

По-перше, сукупність 30-ти топ-закладів у 2014 р. порівняно з 2011–2013 рр. за переліком залишилася тією самою, за порядком рангових місць змінилася мало. Розрахунок коефіцієнта кореляції рангів Спірмена (K_s) для сукупностей 2013 і 2014 рр. виявив дуже сильну кореляцію з $K_s = 0,98$ (за стандартної вірогідності 0,95). *По-друге*, як і передбачалося у попередньому підрозділі, дещо змінилася групова структура розглянутої сукупності. Дві стійкі групи (по п'ять закладів на 2–6 і 7–11 місцях), які у 2003–2013 рр. існували окремо, але за загальними балами послідовно наближалися одна до одної, у 2014 р. прогнозовано [14] злилися в одну більшу стійку групу з десяти закладів на 2–11 місцях. *По-третє*, наступна квазістійка група з п'ятнадцяти закладів стала більш компактною; посиливши свої позиції, вона посіла 12–26 місця. *По-четверте*, остання нестійка група (чотири заклади) також стала більш компактною на 27–30 місцях.

У табл. 5.3.1 показано групування закладів у межах сукупності перших 30-ти з них за рейтингом «Шанхайський» у період 2003–2014 рр. [16; 20].

Таблиця 5.3.1

**Групування топ-закладів вищої освіти в межах 1–30 рангових місць
за рейтингом «Шанхайський» упродовж 2003–2014 рр.**

№	Групи (кількість закладів, рангові місця впродовж 2003–2014 рр.), заклади вищої освіти*	Країни
1	2	3
1	<i>Перша стійка (вироджена) група</i> <i>(1 заклад, 1 місце)</i>	США
	Гарвардський ун-т	
2	<i>Друга стійка група</i> <i>(10 закладів, 2–11 місця)</i>	США, Сполучене Королівство
	Стенфордський ун-т, Массачусетський ін-т технології, Ун-т Каліфорнії (Берклі), Ун-т Кембриджа, Прінстонський ун-т, Каліфорнійський ін-т технології, Колумбійський ун-т, Ун-т Чикаго, Ун-т Оксфорда, Йельський ун-т	

1	2	3
3	Третя квазістійка група (15 закладів, 12–26 у 2014 р., 12–30 місця у 2003–2013 рр.)	США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Японія, Канада
	Ун-т Каліфорнії (Лос-Анджелес), Корнельський ун-т, Ун-т Каліфорнії (Сан-Дієго), Ун-т Вашингтона, Ун-т Пенсільванії, Ун-т Джонса Хопкінса, Ун-т Каліфорнії (Сан-Франциско), Швейцарський федеральний ін-т технології (Цюріх), Університетський кол-ж Лондона, Ун-т Токіо, Імперський кол-ж Лондона, Ун-т Мічигана – Ен Арбора, Ун-т Торонто, Ун-т Вісконсина – Медісона, Кіотський ун-т	
4	Четверта нестійка група (4 заклади, 27–30 місця у 2014 р., вихід за межі 1–30 місць у 2003–2010 рр.)	США
	Ун-т Іллінойса в Урбана-Шампейні, Нью-Йоркський ун-т, Північно-західний ун-т, Ун-т Міннесоти (Твін Сітіс),	

Примітка: * Перелік закладів у межах групи подано в порядку їх ранжування у 2014 р. (та за англійським алфавітом у разі співпадіння рангових позицій).

Загальний бал складається з балів за шістьма основними індикаторами рейтингу: 1) випускники – нобелівські та філдсівські лауреати; 2) викладачі – нобелівські та філдсівські лауреати; 3) дослідники з високим індексом цитування; 4) статті в журналах «Природа» і «Наука»; 5) публікації з високим індексом цитування; 6) продуктивність персоналу [16; 24; 44].

За 2003–2013 рр. порівняно з першою групою (яка складається з одного Гарвардського університету) загальний бал для всіх інших груп знизився. Зазначене зменшення по групах має варіацію від 0,6 бала (верхня межа третьої групи – це Принстонський університет у всі роки, крім 2006–2009 рр., коли групу очолював Колумбійський університет) до 10,9 бала (верхня межа другої групи – це Стенфордський університет у всі роки, крім 2010 р., коли друге місце єдиний раз посів Університет Каліфорнії, Берклі). Діапазон змін становить відповідно від 1,0 до 13,1 % [16].

Таким чином, за одинадцятирічний період Гарвардський університет [29] помітно (на 10,9 бала, або 13,1 %) збільшив відрив від найближчого переслідувача – Стенфордського університету [41]. У 2013 р. цих двох лідерів світового прогресу відділяє 27,4 бала (16,5 бала у 2003 р.). Порівняно з Гарвардським університетом у середньому на 4,1 бала, або на 7,2 %, погіршила свої позиції і вся сукупність з 30-ти перших топ-закладів у цілому, включаючи нижню межу цієї сукупності (зменшення на 4,7 бала, або на 10,8 %) [16].

У зв'язку зі зробленим висновком об'єктивно виникає потреба з'ясувати, як за період 2003–2013 рр. змінилися такі інституційні характеристики, як загальна кількість студентів і частки міжнародних студентів і студентів магістерських і докторських програм. Вибір переліку саме цих показників, зокрема, пов'язаний з тим, що їх значення виявляють певні кореляції (антикореляції) з ранговим місцем закладу та підвищення вірогідності кореляційної (антикореляційної) залежності при переході від 2003 р. до 2013 р. Знання цих показників та їх змін слугуватиме важливим орієнтиром для проектування та модернізації топ-закладів вищої освіти [14; 16].

Відповідно до результатів попередніх досліджень, за складом закладів три перші стійкі й четверта квазістійка групи протягом 2003–2013 рр. не змінювалися. Відтак, для цих груп варіації їх групових характеристик відбувалися виключно за рахунок зміни параметрів окремих інституцій. Водночас п'ята нестійка група із 4-х закладів порівняно з 2003 р. оновилося на три чверті (у ній залишився лише Північно-західний університет США). Отже, остання група, на відміну від чотирьох попередніх, має два фактори змін: заміни трьох закладів і оновлення профілю одного університету, що залишився. У такий двофакторний спосіб ця група вплинула і на варіацію середніх характеристик усієї сукупності закладів на 1–30 місцях рейтингу «Шанхайський». Конкуруюча група (поза межами перших 30-ти закладів) оновилося

повністю.

Гарвардський університет упродовж розглянутого періоду практично не змінив студентських характеристик: нині 21,3 тис. студентів, з них 22 % міжнародних і 66 % студентів магістерських і докторських програм (варіація порівняно з 2003 р. не перевищила 5 %). Такі параметри дали змогу університету не тільки зберегти, а й зміцнити свої рейтингові позиції як абсолютного світового лідера. Тобто ці параметри можна вважати взірцево оптимальними, а Гарвардський університет – параметрично стабільним.

Друга стійка група з 5-ти закладів також мало (лише в межах 4,3 %) змінила середню групову характеристику студентського контингенту. Усереднений заклад групи за кількістю студентів (16,8 тис.) дещо менший за Гарвардський університет, має таку саму частку міжнародних студентів, але помітно поступається (47 %) часткою магістрантів і докторантів.

Третя стійка група (також з 5-ти закладів) у цілому змінилася більш істотно – у межах 16 %: усереднений заклад групи помітно зріс за кількістю студентів (до 16,8 тис.), збільшив до 23 % частку міжнародних студентів та до 53 % частку магістрантів і докторантів. З такою динамікою третя група за одинадцять років зазнала найменших втрат рейтингових балів та наблизилася до другої групи. Зокрема, верхня межа третьої групи (61,9 бала Принстонського університету) майже впритул зблизилася з нижньою межею другої групи (62,9 бала Каліфорнійського інституту технологій). Виходячи з тенденції змін (у 2003 р. сусідні межі двох груп характеризувалися 70,6 і 62,5 балами, тобто розбіжність нині зменшилася у 8 разів), можна було прогнозувати злиття в перспективі цих груп в одну стійку групу з 10-ма закладами, як видно з *табл. 5.3.1* (що фактично й сталося у 2014 р.). При цьому спостерігалось збільшення відстані між третьою та четвертою групами відповідно з нижньою межею, представленою 55,4 балами Йельського університету, та верхньою межею, що визначається 52,9 балами Університету Каліфорнії, Лос-Анжелесу (у 2003 р. різниця між сусідніми межами цих двох груп була найменшою – 0,1 бала). Характерно, що перший з цих університетів ледве перейшов межу між середнім та великим закладом (11,5 тис. студентів у 2003 р. та 12,1 тис. студентів у 2013 р.), а другий – протягом розглянутого періоду посилив характеристики дуже великого університету (з 37,6 тис. до 40,8 тис. студентів) у класифікації рейтингу «К'ю Ес» [16; 34].

Подібних відносних змін, як і третя група, зазнала четверта квазістійка група (з 15-ти закладів) – до 13 %. Однак середньогруповий заклад із 31,0 тис. студентів перейшов у категорію «дуже великих», дещо підвищивши частку міжнародних студентів (до 17 %) та студентів магістерських і докторських програм (до 43 %). Лідер за кількістю студентів Університет Торонто, нарощуючи їх чисельність з 71,1 тис. у 2003 р. до 75,6 тис. у 2013 р. і значно відстаючи за частками міжнародних студентів (13 %) та магістрантів і докторантів (20 %), перемістився з 23 на 28 (останнє) місце в групі (40,3 бала).

Найбільш істотні трансформації (з вищезгаданих причин) відбулися в п'ятій нестійкій групі з 4-х закладів. Середній розмір закладу збільшився у 2,9 разу (до 37,9 тис. студентів), водночас частка міжнародних студентів знизилася до 14 %, а частка магістрантів і докторантів – до 41 %.

Усі ці групові варіації інтегрально призвели до 26 % зростання середньої величини пересічного закладу (26,8 тис.) з-поміж 30-ти перших за рейтингом «Шанхайський» та стабілізації в середньому на рівні 19 % частки міжнародних студентів (невелике збільшення на 5,6 %) та 46 % – магістрантів і докторантів (та сама частка). Така динаміка (збільшення у бік відхилення від оптимальної величини з огляду на 1-й топ-заклад) середнього розміру закладу в цій сукупності та негативна кореляція розміру з ранговою позицією, а також стабілізація (статика) на недостатньому рівні інших двох усереднених параметрів, що мають позитивну кореляцію з рейтинговим місцем, якраз, ймовірно, зумовлюють інтегральне зниження рейтингового досягнення в балах закладів на 1–30 місцях рейтингу за період з 2003 по 2013 рр.

Беручи до уваги, що всі (крім, зрозуміло, першої) групи закладів є неоднорідними за складом, для з'ясування актуальних тенденцій групового й інституційного розвитку важливо розглянути величини варіації такої параметричної неоднорідності як у синхронічному (нинішньому фактичному в межах груп і всієї сукупності), так і діахронічному (за період 2003–2013 рр.) вимірах [14; 16].

Найбільш виразні розбіжності групи виявляють за величиною закладів – особливо, якщо

в групі одночасно є малі й дуже великі заклади. Це стосується другої (теперішня варіація 16 разів), четвертої (26 разів) і п'ятої груп (102 разу у 2003 р.), а також усієї сукупності 30 закладів (34 рази, 323 рази у 2003 р.). Аномальна висока діахронічна варіація у п'ятій групі та в усій сукупності 30 закладів, пов'язана із наявністю серед них у 2003 р. екстремально малого Рокфеллерського університету з лише 220 студентами магістерсько-докторських і докторських програм (нині 175 студентів). Підвищує розбіжності в четвертій групі та в усій сукупності закладів на 1–30 рейтинговим місцях безперервно зростаючий дуже великий Університет Торонто (у 2013 р. 75,6 тис. студентів, у 2014 р. ще більше). В цілому спостерігається (з порушенням у третій групі) тенденція зростання варіації в двох або одному із зазначених аспектів зі збільшенням номера групи.

Розбіжності за часткою міжнародних студентів і студентів магістерських і докторських програм загалом не перевищують в обох (синхронічному і діахронічному) аспектах 10-11 разів. У другій і третій групі ці варіації ще менші – становлять близько 2-3 разів.

Унікальним є феномен малих і дуже малих топ-закладів (Каліфорнійський інститут технології – 2,2 тис., Університет Каліфорнії, Сан-Франциско, – 2,9 тис. і Рокфеллерський університет – 0,2 тис. студентів) [16; 34; 38]. Їх високі рейтингові місця (відповідно 6, 18 і 34 у 2013 р. [44]) досягаються великою концентрацією ресурсів у дослідницькій і навчальній діяльності – зокрема, завдяки профільності (на відміну від всебічного Гарвардського університету, а тим більше – Університету Торонто). Крім того, останні два малі університети не надають бакалаврських програм, 100-відсотково зосереджуючись лише на магістерській і докторській підготовці (не рахуючи потужної постдокторської освіти [16; 25; 26; 34]). До того ж Рокфеллерський університет має підвищену концентрацію міжнародних студентів – 36 %, що позитивно корелює з ранговими місцями закладів. За рейтингом «Таймс» у 2011–2013 рр. Каліфорнійський інститут технології навіть випередивши Гарвардський університет (що упродовж 2004–2010 рр. за цим рейтингом перебував на першій позиції), посів найвищу сходинку рейтингу, а два інші університети не розглядаються взагалі, оскільки дуже специфічні [45]. Слід підкреслити, що домінування Гарвардського університету протягом тринадцяти років за рейтингом «Шанхайський» та семи років за рейтингом «Таймс» свідчить на користь конкурентних переваг універсальних топ-закладів (не в останню чергу через їх здатність до міждисциплінарної дослідницько-освітньої діяльності), які домінують у середовищі високорейтингових закладів порівняно з профільними закладами світового класу.

Якщо розглянути частки дуже великих (30 тис. і більше студентів), великих (від 12 тис. до 30 тис.), середніх (від 5 тис. до 12 тис.) і малих (менше 5 тис.) закладів за кількістю в них студентів (за вищезгаданою градацією рейтингу «К'ю Ес» [34]), серед перших 30 закладів за рейтингом «Шанхайський» у 2003 і 2013 рр. [14; 16]. Можна зробити висновок, що за розглянутий період з-поміж перших 30 топ-закладів збільшилася кількість (і частка) дуже великих інституцій на 4 заклади, натомість зменшилася кількість (і частка) великих – на один, середніх на – два і малих – на один заклад. Погруповий розгляд, з'ясовує, що концентрація дуже великих закладів збільшується зі зростанням номера групи, засвідчуючи певну негативну кореляцію рейтингових місць і дуже великих розмірів закладів. Результати дослідження доводять рейтингову ефективність певної оптимальної величини закладу, а саме: посередині в межах від 12 тис. до 30 тис. студентів – 21 тис.).

З огляду на зазначене слід звернути увагу на неоптимальність величини вітчизняних вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, які пересічно зменшили студентський контингент до 5,3 тис. у 2013 р. та впродовж попередніх п'яти років наближалися до категорії малих без ознак збільшення концентрації ресурсів і спеціалізації діяльності. Натомість у цілому в світі з урахуванням темпів збільшення студентів і кількості закладів вищої освіти середній розмір останніх тенденційно зростає і є середнім (оціночно 9,3 тис. і 9,4 тис. студентів відповідно у 2012 і 2014 рр.) [14; 16; 21].

До додаткових параметрів топ-закладів доцільно також віднести їх загальний бюджет, бюджет у розрахунку на одного студента та коефіцієнт відбору вступників. Відповідні дані з сайтів закладів стосовно 2012-2013 рр. засвідчують таке.

Варто зазначити, що усі топ-заклади на 1-30 місцях рейтингу «Шанхайський» мають річні бюджети понад один млрд дол. США. Тобто перші 30 топ-закладів утворюють «клуб

мільярдерів». Діапазон варіації бюджетів становить від 1,2 млрд дол. Імперського коледжу Лондона на 24-му місці до 6,2 млрд дол. (або у 5,2 рази більше) Університету Мічигана – Ен Арбора на 23-му місці. Отже, займаючи суміжні рангові позиції ці заклади (обидва державні) мають крайні (мінімальну та максимальну) величини бюджетів. Уже це вказує на відсутність прямо пропорційного зв'язку бюджету і рейтингу. При цьому кореляційний зв'язок кількості студентів і величини бюджету гранично дуже слабкий (очевидно, що таку залежність неможна повністю заперечувати): $K_c = 0,316$ при $K_{кр} = 0,306$. Останнє свідчить, що студенти – важливий, проте не єдиний істотний чинник формування бюджетів топ-закладів.

Водночас унормована кількість видатків на одного студента коливається в межах від 30 тис. дол. в Університеті Торонто на 28-му місці до 1345 тис. дол. (або в 45 разів більше) в Університеті Каліфорнії, Сан-Франциско, на 18-му місці рейтингу (обидва заклади державні). У цьому разі пряма залежність видатків і місця закладу більш вірогідна.

Нарешті, коефіцієнт відбору вступників (частка вступників, які прийняті на бакалаврські програми та за відсутності останніх на магістерські програми в Університеті Каліфорнії, Сан-Франциско) для 26-ти топ-закладів, щодо яких доступні дані, коливається від менше 6 % у Гарвардському університеті на 1-му місці та в Університеті Каліфорнії, Сан-Франциско, на 18-му місці до 63 % (або в 11 разів гірший) в Університеті Іллінойса в Урбані-Шампейні з нестійкої групи на 25-му місці. Таким чином, і в цьому випадку слід очікувати позитивної кореляції рейтингових досягнень закладу та рівня конкурсу при відборі вступників.

Розрахунок коефіцієнтів кореляції для рейтингових місць і бюджету, бюджету, унормованого на студента, та коефіцієнту відбору вступників закладів на 1-30 позиціях за рейтингом «Шанхайський» у 2013 р., доводить відсутність вірогідної (із стандартною ймовірністю 0,95) кореляції рангового місця та річного бюджету для 30-ти топ-закладів. Водночас спостерігається вірогідна кореляція в разі бюджету, унормованого на одного студента, а також наближена до сильної (коли $K_c = 0,60$) кореляція для коефіцієнту відбору вступників. Отже, і для цієї групи додаткових характеристичних параметрів важливими для високого рейтингу закладу є якісні показники [16].

Таким чином, *особливості динаміки та стратегій розвитку топ-закладів вищої освіти*, які впродовж 2003–2013 рр. посідали 1–30 місця за рейтингом «Шанхайський», полягають передовсім у наступному [14; 16].

По-перше, незмінно перший за цим рейтингом Гарвардський університет за одинадцятирічний період у цілому збільшив свої конкурентні переваги порівняно із закладами та групами закладів з-поміж перших 30-ти.

По-друге, крім шести основних диференціювальних індикаторів рейтингу існують опосередковані характеристики топ-закладу, які корелюють (негативно чи позитивно) із ранговою позицією інституції. Такими впливовими характеристичними параметрами є загальна студентська чисельність (що виявляє антикореляцію) та частки міжнародних студентів і студентів магістерських і докторських програм (в обох випадках спостерігається кореляція).

По-третє, у Гарвардського університету вказані параметри протягом розглянутого періоду майже не змінилися (їх варіація становила менше 5 %) і сприяли зміцненню позиції закладу. Відтак, ці характеристики слід визнати оптимально-взірцевими для проектування універсального (класичного) високореєтингового закладу, а саме: 21 тис. студентів, з частками серед них міжнародних – 22 % та магістрантів і докторантів – 66 %. Відхилення від них усереднених показників по сукупності закладів на 1–30 місцях рейтингу (відповідно 27 тис., 19 % і 46 %) могло стати причиною збільшення відставання сукупності топ-закладів у цілому від свого університета-лідера.

По-четверте, розгляд відмінностей характеристичних параметрів у межах загальної сукупності з 30-ти топ-закладів та її стійких, квазістійкої і нестійкої груп у 2003–2013 рр. засвідчив дуже велику синхронічну та діахронічну розбіжність щодо кількості студентів – у деяких випадках до кількох десятків і навіть сотень разів, і менші відповідні варіації часток міжнародних студентів і студентів магістерських і докторських програм.

По-п'яте, аналіз феномену малих (від 0,2 тис. до 3 тис. студентів) профільних топ-закладів виявив специфіку їх зосередженості на окремих складових діяльності, що дає змогу займати високі рангові місця.

По-шосте, до ключових додаткових параметрів топ-закладів доцільно також віднести коефіцієнт відбору (конкурс) вступників, загальний бюджет, бюджет з розрахунку на одного студента.

По-сьоме, підтверджено існування двох ефективних стратегій організації закладів вищої освіти світового класу – універсалізації і профілізації, що актуально для проектування вітчизняних топ-закладів вищої освіти.

5.4. Стійкі групи, зразкові моделі, ефективні стратегії закладів вищої освіти екстра класу.

Глобалізація і прискорення суспільного розвитку посилюють теоретичний і практичний інтерес до стійких лідерів людського прогресу, методів і механізмів їх ідентифікації, об'єктивного опису організації і управління. До таких локомотивів людства відносять провідні заклади вищої освіти. Для виявлення топ-університетів, починаючи з 2003–2004 рр. використовують міжнародні рейтинги. Причому, за критерієм ефективності та визнання основні з них можна ранжувати в порядку «Шанхайський» (ARWU) [24; 44], «Таймс» (THE, або «Times») [45], «К'ю Ес» (QS) [34] і «Вебометрикс» (Webometriks) [35]. Рейтинг «Шанхайський» з огляду на його екстремально сильну диференціовальну (певною мірою «дискримінуючу») здатність з великим акцентом на дослідницько-інноваційні характеристики закладів світова спільнота спочатку зустріла з обережністю. Однак аналіз поширення, використання і визнання світових рейтингів доводить, що цей «недолік» «Шанхайського» рейтингу дедалі більше визнається його перевагою, адже утверджується дослідницько-інноваційний тип сучасного прогресу, посилюється тенденція здійснення вищої освіти на базі досліджень на всіх її основних (бакалаврському, магістерському, не говорячи про докторський [22; 36; 37] і постдокторський [9]) рівнях [16]. Наприклад, з-поміж десяти методів викладання у вищій школі нині пріоритетною є «індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота» (1-ше місце), натомість традиційна «лекція» посідає лише сьоме місце [12, с. 20-21; 16].

Порівняння провідних університетських рейтингів за придатністю вимірювати найвищий університетський потенціал дає змогу проранжувати їх у такій послідовності: «Шанхайський», «Таймс», «К'ю Ес» і «Вебометрикс». За критеріями домінування об'єктивної чи суб'єктивної та результатної чи репутаційної складових ці рейтинги охарактеризовано, як показано в *табл. 5.4.1* та на *рис. 5.4.1*

Таблиця 5.4.1

Характеристика рейтингів «Шанхайський», «Таймс», «К'ю Ес» і «Вебометрикс» за співвідношенням об'єктивних і суб'єктивних, результатних і репутаційних ознак

№	Рейтинг	Критерій характеристики (за домінантою)	
		Об'єктивний/суб'єктивний	Результатний/репутаційний
1	2	3	4
1	«Шанхайський»	Об'єктивний	Результатний
2	«Таймс»	Об'єктивно-суб'єктивний	Результатно-репутаційний
3	«К'ю Ес»	Суб'єктивно-об'єктивний	Репутаційно-результатний
4	«Вебометрикс»	Суб'єктивний	Репутаційно-рекламний

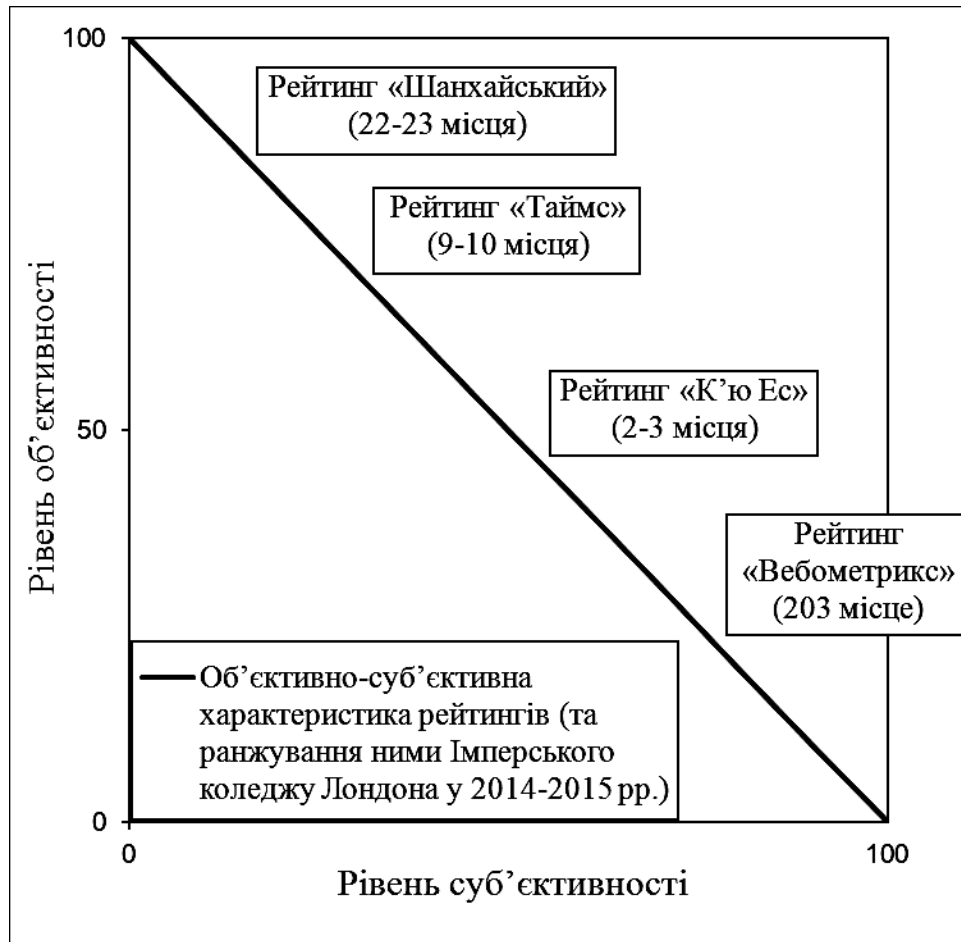


Рис. 5.4.1. Позиціювання рейтингів «Шанхайський», «Таймс», «К'ю Ес», «Вебометрикс» у системі координат «об'єктивний – суб'єктивний» і розбіжності ранжування ними, для прикладу, Імперського коледжу Лондона у 2014–2015 рр.

Відтак, тепер рейтингу «Шанхайський» де-факто віддають першість. У цьому дослідженні також проаналізовано [16; 20] стандартні текстові підрозділи щодо ранжування закладів у статтях англomовної Вікіпедії (яка стала джерелом надійної інформації) про топ-заклади на 1–30 позиціях за рейтингом «Шанхайський». З'ясовано, що для рангової глобальної та національної характеристики закладів використовують рейтинги в алфавітному порядку: ARWU, QS і THE, або Times. Натомість Webometriks не зазначають. Для глобального ранжування обов'язково і в першу чергу в усіх 30-ти статтях застосовано рейтинг «Шанхайський». Два інших рейтинги використано для 29-ти топ-закладів, при цьому у двох випадках «К'ю Ес» поставлено на третє місце після «Таймс». У разі національного ранжування зазначено місця передовсім (у 28-ми випадках) за рейтингом «Шанхайський», значно менше за рейтингами «К'ю Ес» (чотири рази) і «Таймс» (п'ять разів): при цьому один раз «Таймс» поставлено попереду «К'ю Ес». Жодного «національного» прикладу ігнорування «Шанхайського» рейтингу та застосування інших рейтингів для конкретних закладів немає. Зазначене свідчить про його популярність і пріоритет. У зв'язку з цим у дослідженні топ-заклади для аналізу добираються саме за цим рейтингом [16; 20].

Останнім часом системна дослідницька увага з огляду на інституційну вагомість, кількісну статистичну достатність, охоплення розвинених країн і регіонів, а також реальний внесок у суспільний прогрес зосереджувалася на перших 30-ти топ-закладах за рейтингом «Шанхайський». Наприклад, становлячи менше 0,15 % від закладів вищої освіти у світі, вони здійснили понад 40 % актів реалізації (підготовка, стажування, робота) 860 (835 у 2012 р. [7]) нобелівських лауреатів [16]. Крім того, з'ясовано певну цілісність і структурованість цієї групи закладів [10; 14; 16].

Водночас за рейтингом «Шанхайський» формально виділяють групи з 10-ти (на головній вебсторінці рейтингу), 20-ти, 50-ти, 100, 200 і т. д. інституцій [24; 44]. Будь-якої аргументації для такого групування не наводиться. Разом з тим розгляд топ-закладів на перших 30-ти позиціях, як

показано в дослідженні [10; 16], виявляє їх поділ упродовж 2003–2013 рр. на три стійкі (з 1, 5 і 5 інституцій), одну квазістійку (з 15-ти) і одну нестійку (з 4-х) групи. Відтак, можна вивчати як індивідуальну, так і групову динаміку формування і функціонування інституційних лідерів вищої освіти [14; 16]. Публікація даних рейтингу «Шанхайський» за 2014 р. дало змогу перевірити й уточнити раніше з'ясовані закономірності розвитку та ролі 30-ти топ-закладів.

Системних досліджень структурної динаміки, моделей організації та стратегій розвитку за 12-річний вік «Шанхайського» рейтингу для перших 30 топ-закладів не здійснювалося. Публікація [27] містить рейтингові дані за 2013-2014 рр. та традиційний аналіз розподілу закладів за укрупненими регіонами (без пояснень їх добору), країнами й певними широкими предметними галузями та окремими предметами [16].

У підрозділі з'ясовуються групові, організаційні, стратегічні характеристики перших 30 топ-закладів за рейтингом «Шанхайський» у 2003–2014 рр., що вкрай важливо для визначення перспектив модернізації вищої освіти України. Досліджено характеристики топ-закладів (та їх груп), які впродовж дванадцятирічного періоду (2003–2014 рр.) рейтингу «Шанхайський» посідали 1–30 рангові місця [24; 44]. Такі характеристики включають насамперед загальний рейтинговий бал (за 100-бальною шкалою), що визначається за шістьма індикаторами, а також низку інших параметрів.

З'ясовано, що крім шести результатних за змістом основних диференціювальних індикаторів рейтингу «Шанхайський» існують додаткові 12 організаційних параметрів закладу екстра класу, які на підставі їхнього зв'язку з рангом і диференціацією позиції дають підстави сформулювати рангово-організаційну залежність. Ця залежність виражається в збільшенні рангового відриву університетів екстра класу та їх груп, що реалізують організаційні параметри, котрі позитивно корелюють з рейтинговою позицією інституції, і важлива для управлінської діяльності з розвитку університетського потенціалу. Організаційні параметри відображають п'ять основних інституційних характеристик і представлені в *табл. 5.4.2*.

Таблиця 5.4.2

Перелік організаційних параметрів і характер їх взаємозв'язку з рангами закладів на 1–30 місцях за рейтингом «Шанхайський» 2014 р.

№	Назва організаційного параметру	Кореляція параметру ¹ з рангом закладу
1	2	3
<i>I. Склад і структура студентів</i>		
1	Кількість студентів бакалаврських, магістерських, докторських та еквівалентних освітніх програм	Негативна (антикореляція)
2	Частка міжнародних студентів	Позитивна
3	Частка магістрантів і докторантів	Позитивна ²
4	Конкурс вступників на бакалаврські (магістерські) освітні програми	Позитивна
<i>II. Кількість і частка постдокторантів</i>		
5	Кількість постдокторантів	Позитивна
6	Відношення кількості постдокторантів і студентів	Позитивна
<i>III. Загальне фінансування</i>		
7	Річний бюджет	Відсутня
8	Річний бюджет на одного студента	Позитивна
<i>IV. Фінансування досліджень і розробок</i>		
9	Річний бюджет досліджень і розробок	Відсутня
10	Частка річного бюджету на дослідження і розробки	Відсутня
11	Річний бюджет досліджень і розробок на одного студента	Позитивна

1	2	3
V. Вік закладу		
12	Вік закладу	Позитивна невірогідна для вибірки

Примітки: ¹ – дані значень параметрів стосуються 2012 або 2013 рр.;

² – за дещо меншої (на 1,5 %) вірогідності за стандартну 0,95.

Випереджальний розвиток Гарвардського університету дає підстави вважати значення його організаційних параметрів оптимально-взірцевими.

Аналіз даних рейтингу «Шанхайський» 2014 р. з урахуванням публікацій [10; 14] дає підстави зробити такі **висновки** [16; 20].

По-перше, сукупність 30-ти топ-закладів у 2014 р. порівняно з 2011–2013 рр. за переліком залишилася незмінною, за порядком рангових місць незначно змінилася. Розрахунок коефіцієнта кореляції рангів Спірмена (K_s) для сукупностей 2013 і 2014 рр. виявив дуже сильну кореляцію з $K_s = 0,98$ (за стандартної вірогідності 0,95). *По-друге*, як і передбачалося у попередньому підрозділі, дещо змінилася групова структура розглянутої сукупності. Дві стійкі групи (по п'ять закладів на 2–6 і 7–11 місцях), які у 2003–2013 рр. існували окремо, але за загальними балами послідовно наближалися одна до одної, у 2014 р. прогнозовано [14] злилися в одну більшу стійку групу з десяти закладів на 2–11 місцях. *По-третє*, наступна квазістійка група з п'ятнадцяти закладів стала більш компактною; посиливши свої позиції, вона посіла 12–26 місця. *По-четверте*, остання нестійка група (чотири заклади) також стала більш компактною на 27–30 місцях.

Розгляд зміни загальних балів за кожною із зазначених груп і за сукупністю 30-ти закладів у цілому за час існування рейтингу «Шанхайський» виявив наступне.

За 2003–2014 рр. порівняно з першою виродженою групою (яка складається з одного Гарвардського університету) загальний бал для всіх інших груп знизився. Зазначене зменшення по групах має варіацію від 1,8 бала до 11,4 бала, що у відсотках становить відповідно від 3,2 до 13,7 %. Таким чином, за дванадцятирічний період Гарвардський університет помітно збільшив відрив від найближчого переслідувача – Стенфордського університету. Погіршила свої позиції і вся сукупність з 30-ти топ-закладів у цілому, включаючи й нижню межу цієї сукупності. Водночас порівняно з 2007 р. нижня межа сукупності має тенденцію до підвищення (з 38,0 до 39,3 балів).

Розгляд балових інтервалів груп дає підстави для подальшого (більш деталізованого) уточнення структури сукупності 30-ти топ-закладів. Зокрема, в другій групі виділяється компактна підгрупа з чотирьох закладів, загальні бали яких помітно вищі (72,1–69,2) від балів підгрупи з п'яти інших інституцій (60,7–57,4) та одного (останнього в групі) закладу з 55,2 балами. Якщо простежити динаміку зазначених трьох підгруп упродовж 2003–2014 рр., то вони весь цей час розмежовані, крім 2003 р. Ураховуючи, що 2003 р. є роком практичного започаткування рейтингу «Шанхайський», первинного масштабного застосування методології ранжування (яка в 2004 р. поповнилася шостим індикатором і більше фактично не змінювалася) та характеризується значними відмінностями в рангових позиціях закладів порівняно з наступними роками, його можна виключити із розгляду як апробаційний. За цих умов зазначені три підгрупи протягом 2004–2014 рр. не перетинаються між собою, відтак є стійкими.

Отже, в межах другої (стійкої в 2003–2014 рр.) групи з 10-ти закладів в інтервалі 2004–2014 рр. (періоді функціонування рейтингу за нинішньою методологією) можна виокремити три стійкі підгрупи з чотирьох, п'яти і одного закладів [16, с. 152; 20].

Щодо третьої (квазістійкої) групи з 15 закладів, то стійкої внутрішньої структуризації вона, подібно до другої (стійкої) групи з 10 закладів, не має.

Таким чином, за рейтингом «Шанхайський», у 2003–2014 рр. виокремлюються дві стійкі групи з одного (вироджена група) та 10-ти топ-закладів, які разом обіймають рангові 1–11 позиції. Також у 2004–2014 рр. (тобто у періоді нинішньої версії рейтингу) у межах другої

групи диференціюються три стійкі підгрупи з чотирьох (на 2–5 місцях), п'яти (на 6–10 місцях) і одного (на 11 місці) закладів. Саме ці стійкі утворення з 11 топ-закладів на недосяжних для інших закладів місцях мають аналізуватися з огляду на модельну зразковість. Відтак, дослідницьке поле щодо закладів екстра класу можна звужити з 30-ти до 11-ти неперевершених інституцій. При цьому регіональне і країнове представництво зменшується від трьох регіонів до двох (Північна Америка і Західна Європа), від п'яти країн до двох (США і Сполучене Королівство) [16].

На *рис. 5.4.2* графічно проілюстровано групову і субгрупову стратифікацію топ-закладів на 1–30 місцях рейтингу «Шанхайський» 2014 р. [16].

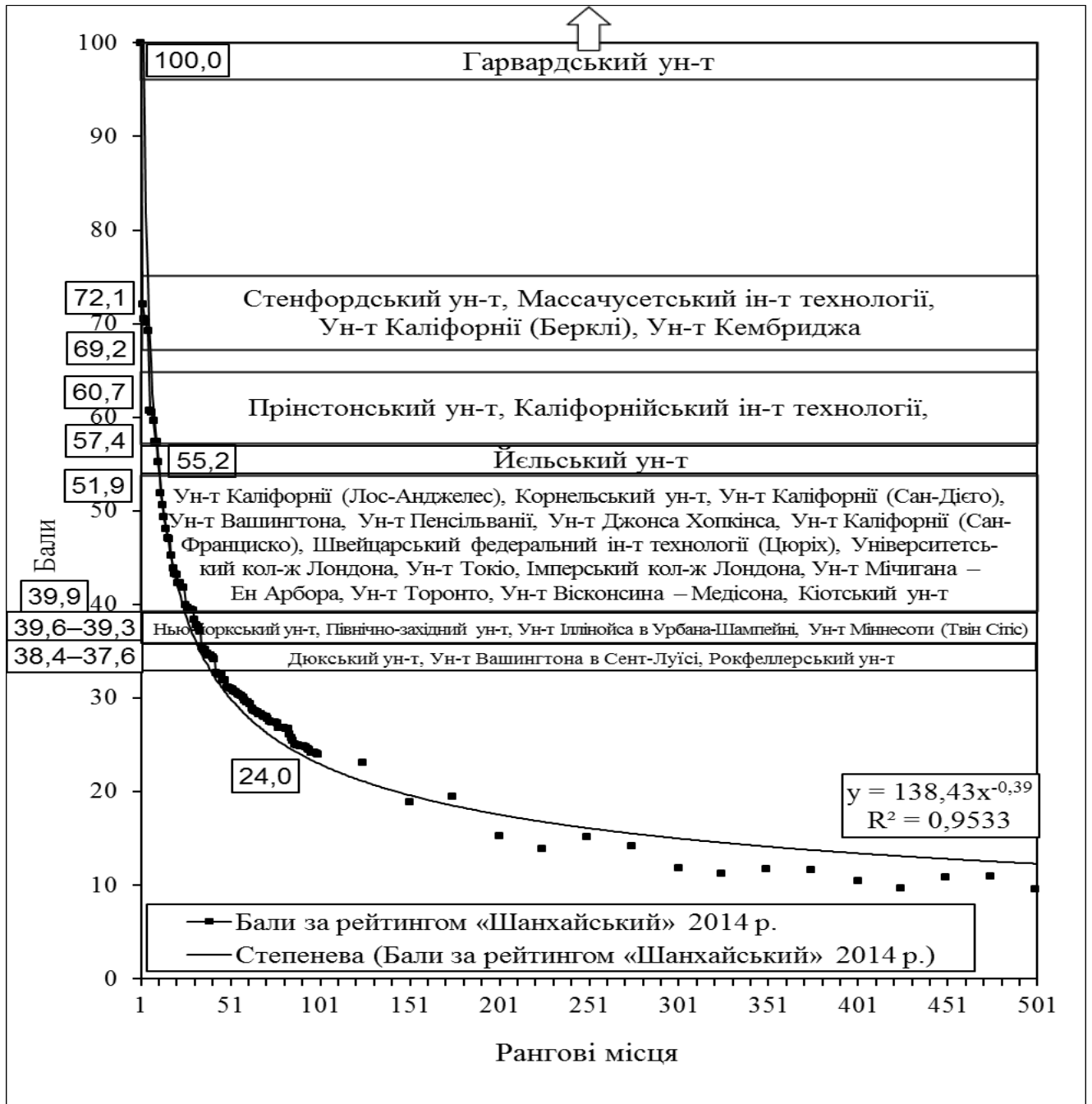


Рис. 5.4.2. Розподіл рейтингових балів (за 100-бальною шкалою) закладів вищої освіти за рейтингом «Шанхайський» 2014 р. та їх степеневу апроксимацію.

Дані рейтингу «Шанхайський» 2015 р. підтверджують вище зазначене.

3-поміж закладів на 1–11 місцях за рейтингом «Шанхайський» лише Массачусетський інститут технології (3-тє місце) та Йельський (11-тє місце) університет не мають екстремальних параметрів, тобто є параметрично пересічними. Натомість найбільш екстраординарним виявився Каліфорнійський інститут технології (7-ме місце) з трьома максимальними і двома

мінімальними параметрами. За ним за екстремальними характеристиками – Університет Каліфорнії, Берклі, (4-те місце), у якого один максимальний і чотири мінімальні параметри. Далі – Стенфордський університет (2-ге місце) з чотирма максимальними параметрами. Університет Чикаго (9-10 місця) має три мінімальні параметри, Колумбійський університет (8-ме місце) та Університет Оксфорда (9-10 місця) – по два максимальні, Прінстонський університет (6-те місце) – два мінімальні та Університет Кембриджа (5-те місце) – один мінімальний параметри. Загалом параметрична варіація в межах другої стійкої групи (2–11 місця) становить від 2,2 разу для міжнародних студентів до 16 раз за кількістю студентів (межі діапазону змін відрізняються в 7,3 разу). Відмінності середніх показників цієї групи від характеристик Гарвардського університету становлять від 0,18 разу для постдокторантів до 1,37 разу у випадку річного бюджету досліджень і розробок на 1-го студента (варіація меж – 7,6 разу). Гарвардський університет має один одноосібний максимальний параметр (кількість постдокторантів) і ще один максимальний параметр (відношення кількості постдокторантів і студентів) поділяє з Каліфорнійським інститутом технології [16].

Приклади Гарвардського університету і Массачусетського інституту технології свідчать про перевагу в організаційній моделі збалансування максимальної кількості параметрів та застосування стратегії універсалізації на противагу екстремальній максимізації окремих параметрів. На підтвердження цього можна зазначити, що частина топ-закладів з найбільшими параметрами не досягають навіть рівня другої групи.

Зокрема, Університет Торонто, маючи серед перших 30-ти топ-закладів, найбільшу кількість студентів (75,6 тис.) за дванадцятирічний період існування рейтингу жодного разу не піднімався вище 23 місця. Так само, попри те, що останнім часом прогресує, однак посідає лише 17-ту рейтингову сходинку Університет Джонса Хопкінса, який за видатками на дослідження і розробки (2,1 млрд дол. США на рік) та їх частки від річного бюджету (45 %) випереджає всі інші топ-заклади. А Університет Каліфорнії, Сан-Франциско, із 100 % студентів магістерських і докторських програм, найвищою 37 % часткою постдокторантів по відношенню до студентів та найбільше витрачаючи на дослідження і розробки в розрахунку на одного студента (355 тис. дол. США), маючи найбільші бюджетні видатки на одного студента (1345 тис. дол. США) та забезпечуючи найбільший конкурс (18 студентів на місце), навіть дещо здав свої позиції, закріпившись на 18-й позиції.

Переваги моделі параметрично збалансованої організації і стратегії універсалізації топ-закладу можна пояснити ефектом синергії достатньої кількості різнобічних інституційних характеристик. Це узгоджується з виявленим синергійним ефектом інтегральної інституційної автономії відносно диференціальних її складових [5; 16]. Тому в проектуванні топ-закладів слід віддати першість збалансованості в інституційній організації та універсальності в стратегії розвитку. Водночас модель спеціалізованої зосередженості та стратегія профілізації також дають змогу посісти гідне місце в ієрархії топ-закладів.

З огляду на автономність важливо, що вісім з 11-ти топ-закладів є приватними.

Таким чином, дослідження особливостей динаміки топ-закладів вищої освіти на 1–30 місцях за рейтингом «Шанхайський» у 2003–2014 рр. дають підстави підсумувати наступне [16; 20].

По-перше, підтверджено прогнозовану стратифікацію інституцій на групи: дві стійкі – з одного Гарвардського університету на першому місці та з десяти закладів на 2–11 місцях, квазістійку – з п'ятнадцяти закладів на 12–26(30) місцях та нестійку – з чотирьох закладів на 27–30 місцях (у 2014 р.).

По-друге, виявлено субгрупування закладів другої групи протягом 2004–2014 рр. у три стійкі підгрупи.

По-третє, доповнення шести рейтингових індикаторів дванадцятьма організаційними параметрами дає змогу пояснити диференціацію закладів й описати різні інституційні моделі та стратегії розвитку. До переліку таких параметрів, які виявляють певний кореляційний зв'язок з рейтинговими досягненнями, входять наступні: кількість студентів (рангова антикореляція), частки міжнародних студентів та магістрантів і докторантів (позитивна кореляція), бюджет (відсутність кореляції), унормований на студента бюджет, конкурс вступників на бакалаврські (магістерські) програми, кількість постдокторантів, відношення чисельності постдокторантів і

студентів (позитивна кореляція), обсяг фінансування досліджень і розробок, частка бюджету на дослідження і розробки (відсутність кореляції), видатки на дослідження і розробки на одного студента (позитивна кореляція), вік закладу (відсутність вірогідної кореляції для обраної невеликої вибірки).

По-четверте, Гарвардський університет, демонструючи найбільш збалансовані та стабільні параметри, продовжує збільшувати конкурентні переваги, відтак є взірцевим.

По-п'яте, проаргументовано існування двох зразкових моделей організації та двох ефективних стратегій розвитку високореєтингових закладів: 1) моделі параметричної збалансованості та спеціалізованої зосередженості, 2) стратегії універсалізації та профілізації.

По-шосте, доведено більшу конкурентоспроможність приватних (як гранично автономних) інституцій.

По-сьоме, зазначені параметричні характеристики, що забезпечують рейтингові досягнення й рангову стійкість топ-закладів, можуть вважатися орієнтирами модернізації вищої освіти.

5.5. Місії і девізи, візії і цінності університетських закладів «топ-30».

5.5.1. Загальне визначення і співвідношення інституційних місій, девізів, візій і цінностей

Сутнісно і в найважливіших аспектах заклади вищої освіти характеризують їхні місії і девізи, візії і цінності. Конкретні місії і девізи, візії і цінності обирають, визначають і формують самі заклади з урахуванням типу й особливостей інституції з метою самоідентифікації, самовираження та самовизначення в діяльності, тобто саморефлексії, а також для забезпечення саморегулювання й саморозвитку.

Системну інституційну роль кожної з цих категоріальних характеристик можна краще зрозуміти в співставленні їхнього змісту, що виявляється з джерел [1; 13, с.191, с. 441; 16; 17; 18; 19; 23], яке наведено в *табл. 5.5.1.1*.

Таблиця 5.5.1.1

Системне порівняння змісту понять інституційних місій, девізів, візій і цінностей

№	Категоріальна інституційна характеристика (поняття)	Визначення	Характеристичне запитання, яке прояснює зміст поняття	Характеристика сутності поняття в термінах його об'єктності/суб'єктності
1	2	3	4	5
1	Місія	Основне призначення, родове покликання, головний смисл існування інституції	Ким, чим є, для чого існує інституція?	Об'єктна
2	Девіз	Стисле формулювання основної керівної ідеї, програми дій (правило, заповідь, заклик), що спрямовує інституційну діяльність	Чим і на що скеровується місійна діяльність?	Об'єктно-суб'єктний
3	Візія	Стратегічне бачення інституцією себе з огляду на спроможність найбільш ефективно і повно реалізовувати власну місію під певним інституційним гаслом (девізом)	Ким, чим має бути, стати інституція, щоб краще виконувати місію?	Суб'єктно-об'єктна
4	Цінності	Головні принципи та найважливіші пріоритети реалізації візії як стратегічного бачення власної досконалості	Чим і на що спрямовується візійна діяльність?	Об'єктно-суб'єктні

Табл. 5.5.1.1 дає підстави для висновку, що місії і девізи, візії і цінності утворюють між собою взаємопов'язані пари (місія – девіз, візія – цінності), в яких місія і візія відповідно означають родове покликання й стратегічне бачення його реалізації, а девізи й цінності – керівні, спрямовуючі ідеї і орієнтири та принципи і пріоритети, тобто певні ключові регулятори й умови здійснення місій і візій [16; 42].

Виходячи з конкретики об'єкт/суб'єктної сутності розглянутих категоріальних понять, можна очікувати, що місії пересічно матимуть відносно коротке формулювання, як і девізи (стислі за визначенням), а візії і цінності – більш розлоге. Це зумовлено тим, що місії переважно детерміновані типом інституцій, тобто мають в основному об'єктний характер; натомість девізи обираються більшою мірою довільно, але з огляду на місію – об'єкт-суб'єктні, й хоча наявність суб'єктної складової зумовлює тенденцію до їхньої диверсифікації, вони апіорі стислі за первісно визначеним форматом. Вимога стислості до візій не ставиться, тому вони через суб'єкт-об'єктну сутність загалом мають бути розмаїтими. Нарешті, такої вимоги немає і до об'єкт-суб'єктних цінностей, тому вони також через суб'єктну компоненту очікуються в широкому діапазоні формулювань [16].

5.5.2. Особливості місій і девізів топ-закладів вищої освіти.

У попередніх розділах обґрунтовано, що першим 30 топ-закладам вищої освіти за рейтингом «Шанхайський» належить провідна роль у розвитку людства. На їхню долю припадає понад 40 % актів реалізації (підготовки, стажування, роботи) 860 нобелівських лауреатів станом на 2014 р. [16]. Самі ці заклади є прикладом стабільності, утворюючи в межах їх переліку протягом 2003–2013 рр. (результати цього підрозділу отримані з використанням даних рейтингу «Шанхайський» за 2003–2013 рр.) три стійкі (з 1, 5 і 5 інституцій), одну квазістійку (15 закладів) і лише одну нестійку (4 заклади) групи [10; 14; 16].

Гарвардський університет прогресує прискореними темпами і за час існування рейтингу збільшив відрив від другої позиції і лідера другої групи – Стенфордського університету. Складаючи менше 0,15 % закладів вищої освіти світу, перші 30 з них гідно презентують основні розвинені регіони (північноамериканський, західноєвропейський і східноазійський) й успішні країни (у порядку рангу університетського потенціалу – США, Сполучене Королівство, Швейцарію, Японію і Канаду) [44].

Показово, що навіть у межах невеликої компактної малозмінної сукупності розглянуті топ-заклади є дуже різноманітними: наприклад, у 2013 р. 6-й за рейтингом (7-й в 2014 р.) Каліфорнійський інститут технології є вузькопрофільним, має трохи більше 2 тис. студентів, тоді як широкопрофільний (класичний) Університет Торонто з 28-м рангом (24-25 – у 2014 р.) – близько 80 тис. студентів [14; 16; 20]. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес полягає у виявленні загальних характеристик місій і девізів, якими керуються провідні заклади вищої освіти світу.

У підрозділі вміщено результати дослідження сутнісних характеристик місій і девізів топ-закладів на перших 30-ти позиціях рейтингу «Шанхайський» у 2013 р. і визначення ключових слів, які відображають головне в місіях і девізах, що виявлено на підставі змістового і кореляційного аналізу.

Місії і девізи взяті безпосередньо з сайтів закладів [16; 29; 30; 33; 41]. Усього виявилися доступними місії 20-ти (67 %) і девізи всіх 30-ти перших топ-закладів. Причому, у випадку Гарвардського університету з причин відсутності єдиної університетської місії через істотну різноманітність і значну самостійність університетських шкіл та інших підрозділів контент-аналізу піддавалися місії чотирьох провідних шкіл: школа освіти, школа громадського здоров'я, бізнес школа, школа інженерії та прикладних наук. Університет Оксфорда представлений одним з його коледжів, а Імперський коледж Лондона – випускною школою. Такі окремі зміни можливі з урахуванням реального припущення, що місії основних структурних підрозділів відображають загальний інституційний контекст. Для переконливості висновків важливо, що при цьому презентовано все різноманіття вищезазначених груп 30-ти топ-закладів [10; 20] за станом їхнього рейтингу в 2013 р. [14; 16].

Для дослідження використано частотний підхід, згідно з яким вважається, що чим частіше вживається деяке слово у формулюваннях місій або девізів, тим більш важливим (ключовим) воно є. Одне й те ж (або спільнокорінне з ним) слово, неодноразово згадане в одній

місії, враховано один раз. Таким чином, урахована частота появи певного слова тільки в різних місіях. До уваги не бралися окремі слова, які мають загальне (не специфічне) чи допоміжне значення – на кшталт «університет», «інститут», «коледж» або відображають назву дислокації закладу – «Лондонський», «Оксфорда» тощо.

Місії різних закладів істотно варіюються за кількістю значущих слів: від гранично лаконічної в Університетському коледжі Лондона, що містить, по суті, одне специфічне слово [16], до найбільш розлогої в Імперському коледжі Лондона (точніше у випускній школі, що його репрезентує) з 38 слів [16]. Примітно, що обидва заклади знаходяться в одному місті однієї країни і за рейтингом «Шанхайський» у 2013 р. займали близькі, відповідно 21-22 і 24 місця (у 2014 р. – 20 і 22-23 позиції) [44]. Це підтверджує велику різноманітність закладів екстра класу навіть у межах невеликої вибірки. Загалом середня «довжина» формулювання місії становить 18 слів, що не повторюються. Композиційна місія світового лідера Гарвардського університету містить 23 неповторювані слова.

Декомпозиція на окремі слова місій 20-ти закладів у цілому дала 357 слів, 172 з яких різні, тобто середня відтворюваність одного слова складає трохи більше двох разів. Насправді частота повторюваності окремих слів у місіях різних закладів коливається від 1 до 15 разів, засвідчуючи 15-кратну відмінність значущості певних слів, як це показано в табл. 5.5.2.1 [16].

Таблиця 5.5.2.1

Розподіл 172 слів місій 20 топ-закладів за частотою використання в різних місіях

№	Частота використання слова	Кількість слів	Слова (їхні англійські оригінали)	Кількість закладів з місіями без відповідних слів*
1	2	3	4	5
1	15	1	освіта (<i>education</i>)	5 ^a
2	14	-	-	-
3	13	1	дослідження (<i>research</i>)	3 ^b
4	12	-	-	-
5	11	-	-	-
6	10	2	знання (<i>knowledge</i>), створювати (<i>create</i>),	2 ^b
7	9	1	студенти (<i>students</i>)	2 ^b
8	7	2	передове (<i>advance</i>), служити (<i>serve</i>),	2 ^b
9	6	4	суспільство (<i>society</i>), міжнародний (<i>international</i>), глобальний (<i>global</i>), світ (<i>world</i>)	1 ^г
10	5	4	суспільний (<i>public</i>), навчання (<i>teaching</i>) **, відкриття (<i>discovery</i>), вченість/вчення (<i>learning</i>)	1 ^г
11	4	9	development, academic, faculty, professional, graduate, environment, excellence, scholarship, community	0
12	3	14	dissemination, programs, culture, promote, engaging, inquiry, innovation, diverse, fields, undergraduate, outstanding, benefit, sciences, collaborative	0
13	2	30	30 (17,4 %) інших слів	0
14	1	104	104 (60,5 %) інших слова	0
	Усього	172	172 (100 %) слова	0

Примітка: * Без слів даної і більш високих частот.

^a Колумбійський ун-т, Корнельський ун-т, Університетський коледж Лондона, Кіотський ун-т, Ун-т Торонто.

^b Корнельський ун-т, Університетський кол-ж Лондона, Кіотський ун-т.

^г Університетський кол-ж Лондона, Кіотський ун-т.

^г Кіотський ун-т.

** Навчання (когось) у смислі викладання.

У різних місіях п'ять і більше разів зустрічаються лише 15 слів. Їх можна назвати

ключовими (високочастотними), вони за чисельністю сумірні із середнім числом слів у місії (18 слів) і складають 8,7 % від різних слів, а на їх частку припадає 32 % загальної кількості слів. Разом з тим саме ці слова в тій або іншій кількості містяться в місіях усіх розглянутих закладів, окрім Кіотського університету. У кожній місії вживається в середньому шість ключових слів – 38 % від їх загальної кількості, і в середньому 39 % від загальної кількості слів у місії. Найбільша їх кількість (по десять) – в місіях Гарвардського [29] та Колумбійського [16] університетів. Ключові слова істотно відрізняються між собою (близькі за значенням хіба що «глобальний», «міжнародний», «світ»), що підкреслює їх канонічність (ортогональність) і дає можливість всебічно й повно відображати ними різні аспекти місії сучасного закладу-лідера. Очевидно, що зміст цих слів зрозумілий і не потребує коментарів.

Для підтвердження того, що зазначені п'ятнадцять ключових (високочастотних) слів є визначальними, розраховано залежність між рейтинговою позицією закладу в 2013 р і мірою вживання ключових слів в місії [16] .

З ймовірністю 0,95 можна констатувати кореляцію між рейтингом та наявністю ключових слів у місії закладу. Більш того, є достатні підстави для окреслення діапазону різних за частотою слів (їх кількості та частини в місії), які з огляду своєї значущості забезпечують вірогідну кореляцію з ранговою позицією топ-закладу. .

Що стосується кількості різних слів у місії, то тільки для перших п'ятнадцяти високочастотних (ключових, канонічних) слів існує достовірна кореляція. Менше, ніж 15 (1, 2, 4, 5, 7 і 11), і більше, ніж 15 (24, 38, 68 і 172), кількість різних за частотою слів не забезпечують достовірність взаємозв'язку. Причини, швидше за все, можуть бути такі: у першому випадку це зростання (до більших величин) критичного значення коефіцієнта кореляції при зниженні (і статистично малій вибірці) кількості незалежних слів, інакше кажучи, їх чисельної недостатності (при всій вагомості кожного слова); у другому випадку це зниження інтегральної вагомості різних слів (з причини додавання до їх сукупності малозначущих).

Серед найбільш поширених ключових слів, що притаманні місіям високорейтингових закладів вищої освіти є («освіта», «дослідження», «знання», «створювати»).

Виявлено три типи формулювань місій топ-закладів.

У першому типі спочатку ідентифікується родова специфіка закладу, а потім – його більш високе призначення, служіння людству. Наприклад, такий тип презентації місії використовує Університет Джонса Хопкінса («The mission of The Johns Hopkins University is to educate its students and cultivate their capacity for life-long learning, to foster independent and original research, and to bring the benefits of discovery to the world» [16]).

У другому типі, навпаки, спочатку визначається більш висока мета щодо людського розвитку, а потім підпорядковане їй цілепокликання закладу. Прикладом може слугувати місія Університету Кембриджа («The mission of the University of Cambridge is to contribute to society through the pursuit of education, learning, and research at the highest international levels of excellence» [16]). Або, наприклад, місія Університету Іллінойса в Урбана-Шампейні: «Mission. The University of Illinois will transform lives and serve society by educating, creating knowledge and putting knowledge to work on a large scale and with excellence» [16].

У третьому типі акцент робиться виключно на більш високому (і, очевидно, опосередкованому) цілепокликанні закладу, при цьому часто втрачається початкова родова визначеність організації. Наприклад, з основного тексту місії Кіотського університету можна лише здогадуватися, до якої організації вона належить («Mission Statement. ... States its mission to sustain and develop its historical commitment to academic freedom and to pursue harmonious coexistence with human and ecological community on this planet» [16]). Характерна (у даному разі йдеться про університет) інституційна ідентифікація через місію тут ускладнена відсутністю в останньої ключових слів. І лише слова меншої (4-кратної) повторюваності конкретизують місію цього закладу – «розвивати», «академічний», «спільнота». Подібним чином «глобально» редукована до одного значущого слова місія Університетського коледжу Лондона, хоча й містить ключове слово «глобальний», для уточнення інституційної особливості включає ще два слова «Лондонський» і «університет» («The mission. UCL is London's global university» [16]), які не несуть специфічного «місійного» навантаження.

Однак, у будь-якому з трьох типів формулювання місій обов'язково відображене високе загальнолюдське покликання топ-закладів світового класу.

Що стосується девізів, то вони більш лаконічні, ніж місії. Словникова декомпозиція девізів виявила лише 52 сутнісних слова (у середньому менше двох слів в одному девізі), в тому числі 27 різних (середня частота повторюваності близько двох разів). Кількість цих слів менша, відповідно, майже в сім разів і більше, ніж у шість разів порівняно з місіями. Діапазон варіації частоти різних слів становить від одного до дев'яти разів (див. нижче *табл. 5.5.2.2*), тобто в 1,7 разу менший, ніж для місій.

Аналіз словникової композиції девізів представлено в *табл. 5.5.2.2*.

Таблиця 5.5.2.2

Розподіл 52 сутнісних слів девізів за частотою використання в різних з 30-ти топ-закладах

№	Частота використання слова	Кількість слів	Усього слів	Слова (їхні англійські оригінали)	Кількість закладів з девізами без відповідних слів*
1	2	3	4	5	6
1	9	1	9	світло (<i>light</i>)	21
2	8	-	-	-	-
3	7	1	7	істина (<i>truth</i>)	15
4	6	-	-	-	-
5	5	-	-	-	-
6	4	2	8	свобода (<i>freedom</i>), знання (<i>knowledge</i>),	10
7	3	1	3	бог (<i>god, lord</i>)	9
8	2	3	6	вчення (<i>learning</i>), мистецтво (<i>arts</i>), процвітання (<i>flourish, persevere</i>)	5 ^a
9	1	19	19	19 (70 %) інших слів	0
	Усього	27	52	27 (100 %) слів	0

Примітка: *Без слів даної і більш високих частот.

^aМассачусетський ін-т технології, Ун-т Пенсільванії, Швейцарський федеральний ін-т технології Цюріха, Університетський кол-ж Лондона, Ун-т Торонто.

Найбільш стислим є девіз Гарвардського університету, виражений лише одним словом – «Істина» (*Truth*). Часто девізи складаються з одного основного і декількох допоміжних слів. З коротких девізів це, наприклад, «Хай буде світло» (*Let there be light*) в університетах Каліфорнії – Берклі, Лос-Анжелеса, Сан-Дієго, Сан-Франциско, Університеті Вашингтона. Значна частина девізів включає два сутнісних слова: «Розум і руки» (*Mind and Hand*) в Массачусетському інституті технології, «Світло та істина» (*Light and truth*) в Йельському університеті, «Бог – наше світло» (*God, our light*) в Університеті Вісконсина – Медісона, «Вчення і праця» (*Learning and Labor*) в Університеті Іллінойса в Урбана-Шампейні. Деякі девізи складаються з трьох основних слів типу «Мистецтво, знання, істина» (*Arts, Knowledge, and Truth*) в Університеті Мічигана, Ен Арбор. Є більш комплексні девізи [16].

Ключовими для девізів слід визнати вісім різних слів з частотами вживання від дев'яти до двох разів. У цілому на їх частку припадає 30 % різних і 63 % усіх слів. Їх використовують 25 (83 %) з 30-ти топ-закладів.

Порівняння ключових слів місій і девізів доводить, що тільки два з них («знання» і «вченість/вчення») є спільними. Останні становлять 13 % і 25 % від відповідних ключових слів, підтверджуючи тим самим змістовну відмінність місій і девізів. Це зрозуміло, оскільки девізи часто-густо відображають давні традиції і нерідко носять алегоричну або символічну форму.

Здійснений аналіз дає можливість зробити наступні **висновки** [16].

Перше. Заклади вищої освіти, що посідають перші тридцять позицій у рейтингу «Шанхайський», характеризуються багатоманітністю місій та девізів. Разом з тим можна зауважити групи ключових слів, які вживаються часто, тобто є найбільш значущими.

Друге. Усереднена по двадцяти (67 %) топ-закладам місія містить вісімнадцять слів з діапазоном варіації від одного до 38 слів у кожному окремому випадку. При цьому сумарна кількість слів становить 357, а кількість різних слів – 172. Діапазон частоти повторення – від 15 до 1. Ключових слів з частотами використання від 15 до 5 разів налічується 15. Вони містяться в місіях усіх, окрім одного, досліджених топ-закладів, їх (слів) кількість і частина в місії виявляють достовірну кореляцію з рангових місцем закладу. Більше того, у випадку частини така кореляція існує навіть для чотирьох найбільш високочастотних слів («освіта», «дослідження», «знання», «створювати»), засвідчуючи пріоритетність якісного складу місії над кількісним. Тобто, ключова концентрованість місії є визначальною, більш орієнтуючою і мобілізуючою для закладу. Для відображення цієї обставини доцільно ввести поняття «концентрована (збагачена) місія».

Третє. Встановлено три типи формулювань місії залежно від співвідношення (першості) в ній загальнолюдського та інституційного призначення. Однак у кожному разі в місії обов'язково відображено високе загальнолюдське покликання топ-закладу світового класу.

Четверте. Девізи 30-ти топ-закладів істотно більш лаконічні – в середньому близько двох слів на заклад, починаючи з одного, а всього використовується 52 сутнісних слова, з них 27 різних. Частота їх повторення варіюється від 9 до 1. У разі девізів можна виділити вісім ключових слів, які вживаються 25-ма (83 %) топ-закладами.

П'яте. Порівняння п'ятнадцяти і восьми ключових слів місій і девізів з'ясовує, що тільки два слова «знання» і «вченість/вчення» є спільними. Це, з одного боку, підтверджує необхідність принципового розрізнення понять «місія» та «девіз», а з іншого боку, певною мірою вказує на їх приналежність до основних характеристик сучасних закладів вищої освіти.

5.5.3. Специфіка візій і цінностей топ-закладів вищої освіти.

Як зазначено в попередніх підрозділах, дослідницько-інноваційний характер глобального прогресу викликає інтерес до особливостей функціонування і розвитку стійких лідерів і локомотивів цього прогресу. Такими взірцевими рушіями суспільного поступу насамперед є заклади вищої освіти екстра класу за провідним міжнародним рейтингом «Шанхайський». З огляду на це важливо знати керівні ідеї і принципи, орієнтири і стратегії, місії і девізи, візії і цінності таких топ-закладів.

Підрозділ присвячено з'ясуванню сутнісних характеристик візій 26-ти і цінностей 27-ми топ-закладів у переліку перших 30-ти за рейтингом «Шанхайський» 2014 р. та порівнянню з раніше виявленими параметрами місій і девізів таких закладів вищої освіти [16; 19; 24; 40]. Як і у випадку місій і девізів, здійснено змістовий і кореляційний аналіз та відповідні узагальнення на предмет виявлення ключових слів, що відображають головне у візіях і цінностях.

Візії взяті безпосередньо з веб-сайтів закладів [16; 40; 42]. Доступними виявилися візії 26-ти (87 %) з перших 30-ти топ-закладів за рейтингом «Шанхайський» [24]. У сімнадцяти (65 % від 26 досліджених) закладах візії сформульовані на інституційному рівні як «візії», ще в чотирьох (15 %) – як стратегічне бачення того, якою бути інституції в цілому. У разі трьох (12 %) інших університетів (Гарвардського, Йельського та Чикаго) з причин відсутності єдиної університетської візії через значне різноманіття та істотну самостійність основних університетських підрозділів досліджено сукупні візії кількох провідних шкіл, інших підрозділів закладу. Ще два (8 %) університети (Колумбійський і Джонса Хопкінса) представлені візіями окремих основних підрозділів [16; 40].

Візіями представлені заклади всіх стійких, квазістійкого і нестійкого угруповань у межах перших 30-ти топ-закладів. Найбільш лаконічне формулювання візії складається з п'яти слів (Університет Каліфорнії, Сан-Франциско), найдовше – з 191-го слова (Гарвардський університет), у середньому по 26-закладах – з 51-го слова. Усі візії разом містять 1315 слів. При цьому в підрахунку словесного складу візії, як і в разі місій і девізів, одне й те ж слово (або одного з ним кореня), що неодноразово згадується в одному візійному формулюванні, враховувалося один раз. Також не бралися до уваги слова, що мають загальне (не специфічне) допоміжне значення.

З метою визначення ключових слів візій застосовано частотний метод (підхід), згідно з яким вважається, що чим частіше вживається певне слово у формулюваннях різних візій, тим

вагомішим воно є. Із загального переліку 1315 візійних слів різними (неоднокорінними та не близькими синонімічними) виявилися 438 (33 %), тобто середня частота повторювання слів склала 3 рази [16; 40].

Таблиця 5.5.3.1

Розподіл 438 різних слів візій 26 топ-закладів вищої освіти за частотою вживання

№	Частота вживання слова (унормована на 26)	Кількість слів (частка від загальної к-ті різних слів)	Слова (їхні англійські оригінали)	Кількість закладів з візіями без відповідних слів*
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	20 (0,77)	1 (0,2 %)	світ (world)	6 ^a
2	19 (0,73)	-	-	-
3	18 (0,69)	-	-	-
4	17 (0,65)	1 (0,2 %)	дослідження (research)	1 ^b
5	16 (0,62)	1 (0,2 %)	студенти (students)	1 ^b
6	15 (0,58)	1 (0,2 %)	освіта (education)	0
7	14 (0,54)	-	-	-
8	13 (0,50)	1 (0,2 %)	знання (knowledge)	0
9	12 (0,46)	3 (0,7 %)	глобальний (global), вести (lead), громада (community)	0
10	11 (0,42)	4 (0,9 %)	суспільство (society), вченість (learning), свій (our), інновація (innovation)	0
11	10 (0,38)	4 (0,9 %)	нація (nation), служити (serve), створювати (create), відмінний (distinctive)	0
12	9 (0,35)	5 (1,1 %)	майбутнє (future), викладачі (faculty), найбільш (most), робота (work), широкий (broad)	0
13	8 (0,31)	13 (3,0 %)	виклики (challenges), навчання (teaching)**, люди (people), відкриття (discovery), різноманітний (diverse), творення (making), економічний (economic), життя (life), оточення (environment), партнерства (partnerships), академічний (academic), старатися (strive), розвиток (development)	0
14	7 (0,27)	14 (3,2 %)	центр (center), рішення (solutions), забезпечувати (provide), громадський (public), науки (sciences), новий (new), культура (culture), співробітництво (collaboration), підвищувати (enhance), ерудиція (scholarship), інтегрувати (integrate), персонал (staff), займатися (engage), передовий (advance)	0
15	6 (0,23)	15 (3,4 %)	international, level, practice, strength, recognized, ways, problems, impact, experience, connect, important, great, state, supporting, benefit	0
16	5 (0,19)	23 (5,3 %)	23 інших слова	0
17	4 (0,15)	43 (9,8 %)	43 інших слова	0
18	3 (0,12)	49 (11,2 %)	49 інших слів	0
19	2 (0,08)	83 (18,9 %)	83 інших слова	0
20	1 (0,04)	177 (40,4 %)	177 інших слів	0
	Усього	438 (100 %)		0

Примітка: * Без слів даної і більш високих частот.

^a Ун-т Каліфорнії, Лос-Анджелес; Ун-т Каліфорнії, Сан-Дієго; Ун-т Джонса Хопкінса; Ун-т Мічигана, Ен Арбор; Ун-т Торонто і Кіотський ун-т.

^b Ун-т Джонса Хопкінса.

** Навчання (когось) у смислі викладання.

Частотний діапазон відтворення певних слів у різних візіях становить від 1 до 20. Половина й більше з 26-ти візій містять п'ять головних слів («світ», «дослідження», «студенти», «освіта» і «знання») з частотою в порядку зменшення від 20 до 13. Пересічно три з них зустрічаються у кожній з досліджених візій. Усього з частотами від 7 (27 % від 26-ти) до 20 (77 %) виявлено 48 слів, їх доцільно визнати найбільш важливими (ключовими) для характеристики візій. Кількість ключових слів співставна із середньою кількістю слів (51) в одній візії. Умовну візію, що складена з 48 ключових слів, можна назвати типовою для топ-закладів, що на 1–30 місцях за рейтингом «Шанхайський».

Порівняння середніх «довжин» формулювання фактично пересічних (51 слово) і умовно типових (48 ключових слів) візій і відповідних місій (18 і 15 слів) показує, що перші приблизно втричі більші.

Кількісно характеристичні параметри візій, крім діапазону внормованих на кількість закладів частот та середньої частоти вживання ключових слів, істотно (від 1,3 до 5,0 разів) переважають відповідні характеристики місій. Що стосується якісної структури візій і місій, то вона майже ідентична (розбіжність у межах 0,9–1,2 разів). Це можна пояснити так: якщо місії топ-закладів більшою мірою конкретні, однозначні й стійкі у формулюваннях, так би мовити статутні, то стратегічні бачення їх реалізації більш різноманітні, сформульовані як прогнозні, очікувані, відтак менш точні, більш приблизні, частіше переглядаються в процесі розвитку, що зрозуміло. Інколи, зокрема у Гарвардському університеті та Університеті Токіо, візії слугують багатослівним поясненням місій. Водночас за складом головних (найбільш високочастотних) з-поміж ключових слів візії наближаються до місій. Наприклад, три з числа найбільш високочастотних слів місій і візій («освіта» «дослідження» і «знання») однакові в обох випадках. Основні розбіжності між місіями і візіями починаються для слів з унормованою частотою менше половини максимально можливих (відповідно 20 і 26) випадків.

Таблиця 5.5.3.2

**Ключові слова місій і візій топ-закладів вищої освіти,
що посідають 1-30 місця за рейтингом «Шанхайський» 2014 р.**

№	<i>Місії (20 закладів)</i>		<i>Візії (26 закладів)</i>	
	<i>Частота вживання слова (унормована на 20)</i>	<i>Ключові слова, що спільні для місій і візій (їхні англійські оригінали)</i>	<i>Ключові слова візій, що не є ключовими словами місій (їхні англійські оригінали)</i>	<i>Частота вживання слова (унормована на 26)</i>
1	2	3	4	5
1	15 (0,75)	освіта (<i>education</i>)		20 (0,77)
2			_*	19 (0,73)
3	14 (0,70)	_*	_*	18 (0,69)
4	13 (0,65)	дослідження (<i>research</i>)		17 (0,65)
5	12 (0,60)	_*		16 (0,62)
6				15 (0,58)
7	11 (0,55)	_*	_*	14 (0,54)
8	10 (0,50)	знання (<i>knowledge</i>), створювати (<i>create</i>)		13 (0,50)
9	9 (0,45)	студенти (<i>students</i>)	вести (<i>lead</i>), громада (<i>community</i>)	12 (0,46)
10	8(0,40)	_*	свій (<i>our</i>), інновація (<i>innovation</i>)	11 (0,42)
11			нація (<i>nation</i>), відмінний (<i>distinctive</i>)	10 (0,38)
12	7 (0,35)	передовий (<i>advance</i>), служити (<i>serve</i>)	майбутнє (<i>future</i>), викладачі (<i>faculty</i>), найбільш (<i>most</i>), робота (<i>work</i>), широкий (<i>broad</i>)	9 (0,35)

1	2	3	4	5
13	6 (0,30)	суспільство (<i>society</i>), глобальний (<i>global</i>), світ (<i>world</i>), інтернаціональний (<i>international</i>)**	виклики (<i>challenges</i>), люди (<i>people</i>), різноманітний (<i>diverse</i>), творення (<i>making</i>), економічний (<i>economic</i>), життя (<i>life</i>), оточення (<i>environment</i>), партнерства (<i>partnerships</i>), академічний (<i>academic</i>), старатися (<i>strive</i>), розвиток (<i>development</i>)	8 (0,31)
14	5 (0,25)	громадський (<i>public</i>), навчання (<i>teaching</i>) ***, відкриття (<i>discovery</i>), ученість (<i>learning</i>)	центр (<i>center</i>), рішення (<i>solutions</i>), забезпечувати (<i>provide</i>), науки (<i>sciences</i>), новий (<i>new</i>), культура (<i>culture</i>), співробітництво (<i>collaboration</i>), підвищувати (<i>enhance</i>), ерудиція (<i>scholarship</i>), інтегрувати (<i>integrate</i>), персонал (<i>staff</i>), займатися (<i>engage</i>),	7 (0,27)
	Усього ключових слів	14 (93 % від 15)	34 (71 % від 48)	
	Пограничні до типової візії слова		(інтернаціональний (<i>international</i>)** + 14 інших слів)	6 (0,23)

Примітка: * Означає, що слів з відповідною частотою вживання не було.

** Ключове слово місії, яке відсутнє серед ключових слів візії, але разом з 14 іншими словами є пограничним до останньої (наступним за ключовими словами за частотою вживання).

*** Навчання (когось) у смислі викладання.

За аналогією з місіями, з'ясовано залежність між наявністю у візії ключових слів та рейтинговою позицією закладу. Для цього використано коефіцієнт кореляції рангів Спірмена (K_c). Обрахунок K_c для випадку кількості ключових слів у візії засвідчує відсутність кореляції. Це передовсім пов'язано з широким діапазоном словарного складу візій (від 5 до 191) за великої кількості (48) ключових слів. Відтак, у стислих візіях кількість останніх різко обмежена, натомість у розлогих такого обмеження немає. Водночас розгляд якісного складу візій (за часткою ключових слів у типовій візії від конкретної візії для великих, понад 48 слів, візій та часткою ключових слів у певній візії за її невеликої, меншої за 48 слів словарної композиції) виявляє позитивну кореляцію ($K_c = 0,48$ за $K_{кр} = 0,33$) між ранговим місцем та часткою ключових слів. При визначенні частки ключових слів перший спосіб (великі візії та їх «ключовий» внесок у типову візію) стикується з другим способом (малі візії та наявність у них ключових слів).

Для Університета Віконсина – Медісона, у якого його візія має однаковий з типовою візією словарний обсяг (48), обидва способи поєднуються, ототожнюються. Отже, для рейтингу має значення якісний склад візії, пов'язаний з часткою ключових слів.

Таким чином, дослідження візій 26 закладів вищої освіти та їх порівняння з місіями 20 топ-закладів, які на 1–30 місцях за рейтингом «Шанхайський», дає підстави для наступних **висновків** [16; 40].

По-перше, за наявністю різних слів візії закладів мають широкий діапазон: від 5 до 191 слів, у середньому 51 слово.

По-друге, із загальної кількості 1315 візійних слів та 438 різних слів із середньою частотою вживання – 3, контент-аналіз виявляє групу з 448 ключових (високочастотних) слів, з яких 48 різних (середня частота вживання – 9), що сутнісно описують візії. Останні в сукупності складають типову візію.

По-третє, порівняно з візіями місії за відповідними характеристиками втричі лаконічніші. Всі ключові слова місій, крім одного, присутні в переліку таких слів для візій. Головними (найбільш високочастотними) ключовими словами візій є «світ», «дослідження», «студенти», «освіта» і «знання», кожне з яких містить від половини до понад трьох чвертей візій. Для місій такими словами є «освіта», «дослідження», «знання» і «створювати» з аналогічною мірою вживання.

По-четверте, основні розбіжності контенту візій і місій відбуваються за рахунок слів меншої частотності (меншої значущості).

По-п'яте, як і у випадку місій, якісний склад візій (частка ключових слів) позитивно корелює з рейтинговим місцем топ-закладу.

Проаналізовано ціннісні характеристики 27 топ-закладів у переліку перших 30-ти за рейтингом «Шанхайський» 2014 р. та здійснено порівняння з раніше виявленими параметрами місій, девізів і візій таких закладів. Для цього застосовувалася аналогічна методика, що й у випадку місій, девізів і візій [16; 20].

Дані про ціннісні пріоритети взяті безпосередньо з веб-сайтів закладів [16; 18; 29; 30; 41]. Загалом виявилися доступними цінності 27-ми (90 %) з перших 30-ти топ-закладів за рейтингом «Шанхайський». У 20-ти (74 % від 27 досліджених) закладах цінності сформульовані на інституційному рівні як «цінності» та/або «основа», «принципи» і «пріоритети» діяльності. У разі 5-ти (19 %) інших університетів (Колумбійського, Чикаго, Каліфорнії у Сан-Франциско, Мічигана в Ен Арборі, Північно-західного) з причин відсутності декларації єдиного переліку університетських цінностей та через істотну самостійність основних інституційних підрозділів досліджено сукупні неповторювані цінності кількох провідних шкіл, інших підрозділів. Ще два (7 %) Йельський і Джонса Хопкінса університети представлено цінностями окремого підрозділу [16; 19].

Цінностями представлені заклади усіх стійких, квазістійкого і нестійкого угруповань у межах перших 30-ти топ-закладів. Максимально стисле формулювання цінностей закладу складається з 6-ти слів (Університет Вашингтона) [16], найдовше – як композиція зі 153-х слів (Університет Мічигана, Ен Арбор), у середньому по 27-ми закладах – із 53 слів. Увесь масив цінностей містить 1421 слово.

Із загального переліку ціннісних слів різними (не однокорінними та не споріднено-синонімічними) виявилися 510 (36 %), тобто середня частота повторювання слів склала 2,8 рази [16; 19].

Таблиця 5.5.3.3

**Розподіл 510 різних слів цінностей 27 топ-закладів вищої освіти
за частотою вживання**

<i>№</i>	<i>Частота вживання слова (унормована на 27)</i>	<i>Кількість слів (частка від загальної кількості різних слів)</i>	<i>Слова (їхні англійські оригінали)</i>	<i>Кількість закладів з цінностями без відповідних слів*</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	21 (0,78)	1 (0,2 %)	різноманітність (<i>diversity</i>)	6 ^a
2	20 (0,74)	-	-	-
3	19 (0,70)	1 (0,2 %)	повага (<i>respect</i>)	2 ^b
4	18 (0,67)	-	-	-
5	17 (0,63)	-	-	-
6	16 (0,59)	-	-	-
7	15 (0,56)	1 (0,2 %)	чесність (<i>integrity</i>)	2 ^b
8	14 (0,52)	1 (0,2 %)	досконалість (<i>excellence</i>)	2 ^r
9	13 (0,48)	2 (0,4 %)	діяльність (<i>action</i>), зобов'язання (<i>commitment</i>)	0

1	2	3	4	5
10	12 (0,44)	5 (1,0 %)	усі (<i>all</i>), відкритість (<i>openness</i>), громада (<i>community</i>), інновація (<i>innovation</i>), служба (<i>service</i>)	0
11	11 (0,41)	6 (1,2 %)	інші (<i>others</i>), провідний (<i>leading</i>), підтримка (<i>support</i>), індивідуальний (<i>individual</i>), забезпечувати (<i>provide</i>), креативність (<i>creativity</i>)	0
12	10 (0,37)	6 (1,2 %)	знання (<i>knowledge</i>), свобода (<i>freedom</i>), ученість (<i>learning</i>), дослідження (<i>research</i>), освіта (<i>education</i>), сприяти (<i>promote</i>)	0
13	9 (0,33)	7 (1,4 %)	розвиток (<i>development</i>), виклики (<i>challenges</i>), студенти (<i>students</i>), академічний (<i>academic</i>), співробітництво (<i>collaboration</i>), посилювати (<i>strengthen</i>), суспільство (<i>society</i>)	0
14	8 (0,30)	8 (1,6 %)	робота (<i>work</i>), підзвітність (<i>accountability</i>), можливість (<i>opportunity</i>), члени (<i>members</i>), дух (<i>spirit</i>), інституційний (<i>institutional</i>), відповідальність (<i>responsibility</i>), включення (<i>inclusion</i>)	0
15	7 (0,26)	9 (1,8 %)	місце (<i>place</i>), інтелектуальний (<i>intellectual</i>), відносини (<i>relationship</i>), рішення (<i>decisions</i>), навчання (<i>teaching</i>)**, старатися (<i>strive</i>), заохочувати (<i>encourage</i>), міждисциплінарний (<i>multidisciplinary</i>), професійний (<i>professional</i>)	0
16	6 (0,22)	18 (3,5 %)	18 інших слів	0
17	5 (0,19)	25 (4,9 %)	25 інших слів	0
18	4 (0,15)	27 (5,3 %)	27 інших слів	0
19	3 (0,11)	64 (12,5 %)	64 інших слова	0
20	2 (0,07)	88 (17,3 %)	88 інших слів	0
21	1 (0,04)	241 (47,3 %)	241 інше слово	0
	Усього	510 (100 %)		0

Примітка: * Без слів даної і більш високих частот.

^a Ун-т Кембриджа; Ун-т Оксфорда; Йельський ун-т; Ун-т Вісконсина – Медісона; Ун-т Іллінойса в Урбана-Шампейні; Ун-т Міннесоти, Твін Сітіс.

^{б,в,г} Ун-т Кембриджа; Ун-т Оксфорда.

** Навчання (когось) у смислі викладання.

Табл. 5.5.3.3 засвідчує, що із загальної кількості ціннісних слів 471 слово вживається з частотою 7 і більше разів. Серед них 47 різних слів, які доцільно назвати ключовими, а складений з них умовний перелік цінностей – типовим. Крім того, чотири слова («різноманітність», «повага», «чесність» і «досконалість») вживаються у більшості закладів, відтак зазначені слова є головними ключовими словами.

Раніше для місій (20-ти топ-закладів у переліку перших 30-ти за рейтингом «Шанхайський») було виявлено 15 ключових слів за фактичної середньої «довжини» місії у 18 слів, для візій (26-ти топ-закладів) – відповідно 48 і 51 слово. Специфіку зазначених кількісних розбіжностей можна пояснити об'єктивним (родовим) характером місій, суб'єктно-об'єктною (проектною) сутністю візій і об'єктно-суб'єктною (орієнтаційною) природою цінностей. Наявність суб'єктної складової в разі візій і цінностей приблизно однаково (порівняно з місіями) розширює словесний діапазон їхнього формулювання та зближує інші параметричні характеристики.

Лише 44 % з 48 ключових слів типової візії співпадають з ключовими словами типового переліку цінностей. Це цілком закономірно, оскільки сутність візій і цінностей різна.

За змістом ключових слів цінності можна структурувати на дві групи – «принципи поведінки» (цінності першого роду) та «предметні пріоритети» (цінності другого роду).

За частотою і кількістю ключові цінності першого роду («принципи поведінки») домінують над цінностями другого роду («предметні пріоритети»). Частина досліджених закладів (наприклад, Гарвардський, Прінстонський університети на 1-му і 6-му місцях, Університет Вашингтона на 15-му місці рейтингу) у ціннісних деклараціях використовують майже виключно цінності першої групи, водночас більшість – визначає цінності, що належать до обох змістових груп.

Таблиця 5.5.3.4

Розподіл 47 ключових слів цінностей за їхнім родом для 27 топ-закладів вищої освіти

№	Частота вживання слова (унормована на 27)	Ключові слова за родом цінностей	
		принципи поведінки (цінності першого роду)	предметні пріоритети (цінності другого роду)
1	2	3	4
1	21 (0,78)	різноманітність	-
2	20 (0,74)	-	-
3	19 (0,70)	повага	-
4	18 (0,67)	-	-
5	17 (0,63)	-	-
6	16 (0,59)	-	-
7	15 (0,56)	чесність	-
8	14 (0,52)	досконалість	-
9	13 (0,48)	діяльність, зобов'язання	-
10	12 (0,44)	усі, відкритість, громада	інновація, служба
11	11 (0,41)	інші, провідний, підтримка, індивідуальний, забезпечувати, креативність	-
12	10 (0,37)	свобода, сприяти	знання, вченість, дослідження, освіта
13	9 (0,33)	розвиток, академічний, співробітництво, посилювати	виклики, студенти, суспільство
14	8 (0,30)	робота, підзвітність, можливість, дух, інституційний, відповідальність, включення	члени
15	7 (0,26)	місце, інтелектуальний, відносини, старатися, заохочувати, міждисциплінарний, професійний	рішення, навчання
	Усього (47)	35 (74 %)	12 (26 %)

У табл. 5.5.3.5 порівнюються головні ключові слова місій, девізів, візій і цінностей [16].

З табл. 5.5.3.5 випливає, що три ключових слова місій і візій («освіта», «дослідження» і «знання») однакові. Таких спільних слів у разі девізів і цінностей немає, хоча девізне слово «істина» близьке до місійних і візійних слів «знання» і «дослідження». Таке сутнісне зближення місій, девізів та візій може забезпечувати їхня об'єктивна складова. З огляду на перші головні слова місія насамперед полягає в освіті, девіз – у світлі, візія наголошує на світовій ролі, цінності – на багатоманітності.

Головні ключові слова для місій, девізів, візій і цінностей топ-закладів вищої освіти, що посідають 1–30 місця за рейтингом «Шанхайський»

<i>№</i>	<i>Головні ключові слова для місій, девізів, візій, цінностей (кількість слів)</i>			
	<i>Місії (4)</i>	<i>Девізи (2)</i>	<i>Візії (5)</i>	<i>Цінності (4)</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	освіта (education)	світло (light)	світ (world)	різноманітність (diversity)
2	дослідження (research)	істина (truth)	дослідження (research)	повага (respect)
3	знання (knowledge), створювати (create)		студенти (students)	добросесність (integrity)
4			освіта (education)	досконалість (excellence)
5			знання (knowledge)	

Примітка: Перелік головних ключових слів подано в порядку зменшення їхніх частот.

Дослідження цінностей 27-ми закладів вищої освіти та здійснення їх параметричного порівняння з місіями, девізами і візіями топ-закладів, які на 1–30 місцях за рейтингом «Шанхайський», дають підстави для наступних **висновків** [16].

Перше. Частотний контент-аналіз виявляє групу з 47 ключових слів, що сутнісно описують цінності 27 топ-закладів. При цьому в середньому фактичний опис цінностей одного закладу складається з 53 слів. Візії (для 26 закладів) за цими характеристиками (відповідно 48 і 51 слово) подібні до цінностей, а місії (для 20 закладів) утричі лаконічніші (15 і 18 слів). Специфіку зазначених кількісних розбіжностей можна пояснити об'єктивним (родовим) характером місій, суб'єктно-об'єктною (проектною) сутністю візій і об'єктно-суб'єктною (орієнтаційною) природою цінностей.

Друге. Ключові слова, які характеризують цінності, можна структурувати на дві групи. Одна (до неї входять і головні ключові слова) визначає «принципи поведінки» (цінності першого роду), натомість інша – «предметні пріоритети» (цінності другого роду). Перша група цінностей є домінуючою як за частотою вживання ключових слів, так і за їхньою кількістю. Частина досліджених закладів у ціннісних деклараціях використовують майже виключно цінності першої групи, водночас більшість послуговується цінностями, що належать до обох змістових груп.

Третє. У переліках ключових слів місій, девізів, візій і цінностей виявлено головні ключові слова, які використовують від половини до понад трьох чвертей досліджених закладів. Для місій це «освіта», «дослідження», «знання» і «створювати», для девізів – «світло» і «істина», для візій – «світ», «дослідження», «студенти», «освіта» і «знання». У разі цінностей такими словами є «різноманітність», «повага», «чесність», «досконалість». Якщо для місій і візій три головних ключових слова є однаковими, то для девізів і цінностей таких спільних слів немає, хоча в разі девізів слово «істина» близьке до місійних і візійних слів «знання» і «дослідження». За першими головними словами місія полягає насамперед в освіті, девіз – у світлі, візія наголошує на світовій ролі, цінності – на різноманітті.

Таким чином, характеристичні категорії «місія», «девіз», «візія» і «цінності» широко застосовуються топ-закладами вищої освіти, що обіймають 1–30 місця за рейтингом «Шанхайський», для ефективного інституційного функціонування і розвитку, гуртування університетських спільнот, забезпечення їхньої глобальної конкурентоспроможності [16].

З урахуванням викладених в цьому розділі результатів дослідження сукупність та системну взаємодію виявлених управлінських механізмів формування найвищого університетського потенціалу інституційної модальності можна узагальнено представити, як показано на *рис. 5.5.3.1.*

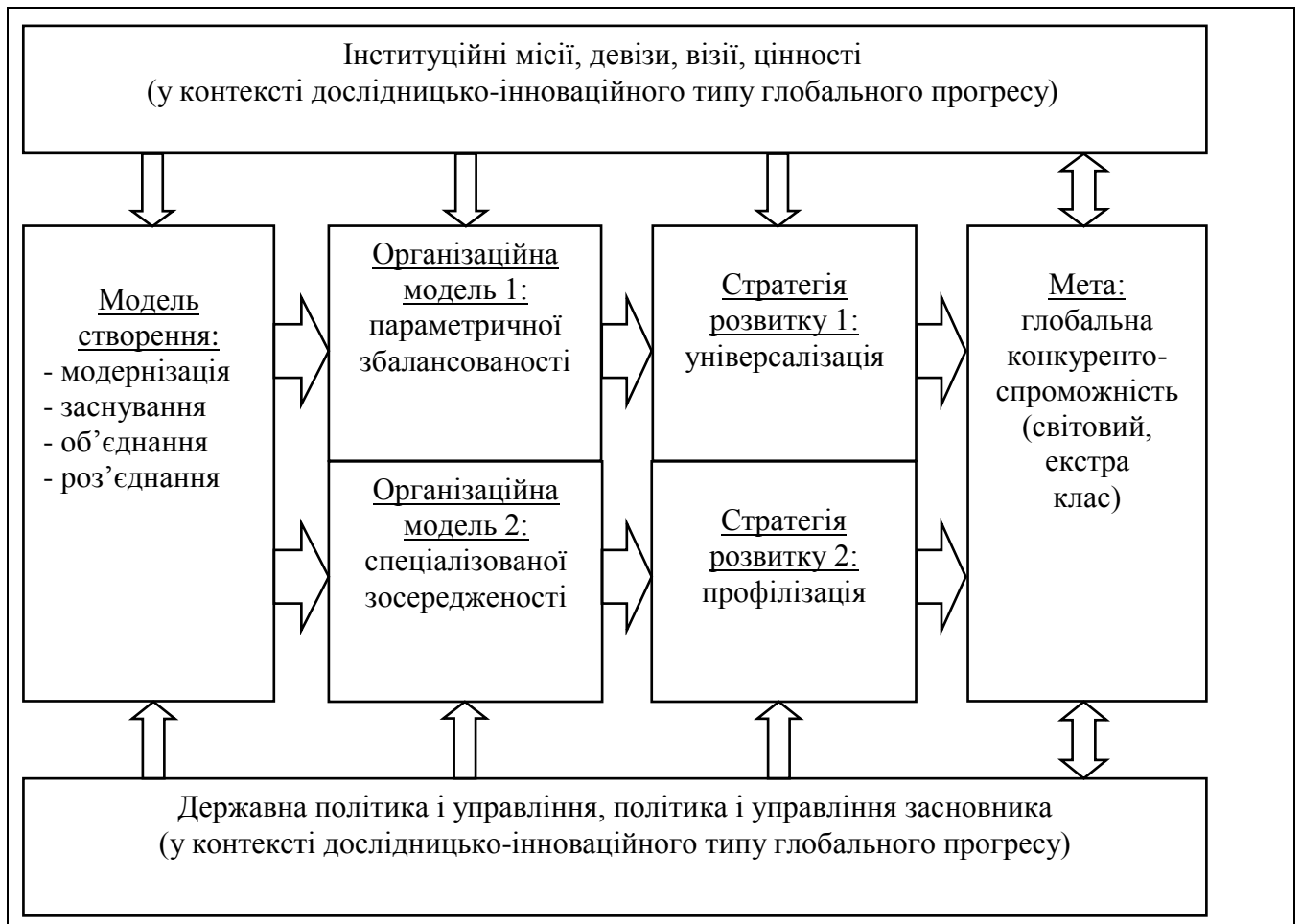


Рис. 5.5.3.1. Взаємодія основних управлінських механізмів формування найвищого університетського потенціалу інституційної модальності.

Висновки.

1. Встановлено виникнення у XVIII ст. і посилення тенденції профілізації закладів світового класу. Найстарші заклади, яким понад 500 років, є виключно класичними (загальними), а серед молодих (до 50 років) – 21–33 % профільних. З'ясовано особливість, згідно з якою профільні заклади за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» репрезентовані в усіх основних рангових групах, включаючи перші тридцять і навіть першу трійку топ-закладів, і не є другорядними.

2. Досвід створення нових закладів світового класу у XXI ст. дав підстави системно доповнити три існуючі моделі (модернізації, заснування, об'єднання), що запропоновані Дж. Салмі, ще однією – роз'єднання (від'єднання від донорської інституції), що практично використана в Австрії у 2004 р., а раніше застосована у Франції.

3. Дослідження розвитку закладів екстра класу, які впродовж 2003–2015 рр. посідали 1–30 місця за рейтингом «Шанхайський», з'ясувало, що стабільно перший Гарвардський університет за 13-річний період збільшив конкурентні переваги порівняно з іншими закладами. Також виявлено особливість рейтингового розподілу закладів у цей період, що полягає в їх розмежуванні на дві стійкі, квазістійку і нестійку групи. Крім того, починаючи з 2004 р. друга група розмежована на три стійкі підгрупи. Зазначені стійкі групи і підгрупи топ-університетів збільшують рейтинговий відрив від решти закладів екстра і світового класу.

4. Виявлено, що крім результатних за змістом шести основних індикаторів рейтингу існують додаткові дванадцять організаційних параметрів закладу екстра класу, які через міру їхнього зв'язку з ранговою позицією інституції важливі для організаційно-управлінської діяльності з розвитку університетського потенціалу. Ці параметри відображають інституційні характеристики п'яти категорій, а саме: 1) склад і структуру студентів (для кількості студентів існує антикореляція з ранговим місцем, часток міжнародних студентів і магістрантів та

докторатів, конкурсу вступників – позитивна кореляція); 2) чисельність і частку (відношення до студентів) постдокторантів – позитивна кореляція; 3) загальне фінансування (річний бюджет – відсутня кореляція, річний бюджет на одного студента – позитивна кореляція); 4) фінансування досліджень і розробок (річний бюджет на дослідження і розробки, частка річного бюджету на дослідження і розробки – відсутня кореляція, річний бюджет на дослідження і розробки на одного студента – позитивна кореляція); 5) вік закладу – позитивна невірогідна для даної вибірки кореляція. Випереджальний рух Гарвардського університету означає, що його організаційні параметри за всіма ознаками є оптимально-взірцевими.

5. Розгляд організаційних параметрів у межах сукупності 30-ти топ-закладів та її стійких, квазістійкої і нестійкої груп засвідчує істотні синхронічні та діахронічні розбіжності параметричних значень, зокрема щодо кількості студентів до кількох десятків і навіть сотень разів. Аналіз феномену малих і дуже малих (від 0,2 тис. студентів у Рокфеллерському університеті, що на 33 місці рейтингу, а у 2003-2007 рр. входив до 30 найкращих закладів, до 3 тис. студентів у Каліфорнійському інституті технології, що на шостій позиції рейтингу «Шанхайський», а за рейтингом «Таймс» четвертий рік поспіль посідає перше місце) профільних топ-закладів виявив специфіку їх значної зосередженості на окремих складових діяльності. Натомість різновекторно розосереджений дуже великий Університет Торонто з 80 тис. студентів не піднімався в рейтингу «Шанхайський» вище 23 місця.

6. На сукупності 30-ти закладів екстра класу з'ясовано існування пар ефективних моделей організації та (подібно до всіх закладів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський») стратегій розвитку інституцій: 1) моделей – параметричної збалансованості та спеціалізованої зосередженості; 2) стратегій – універсалізації та профілізації. Більшу конкурентоспроможність демонструють приватні (як гранично автономні) та параметрично збалансовані заклади.

7. Характерна особливість полягає в тому, що суперелітні заклади вищої освіти здійснюють власну саморефлексію, саморегулювання та саморозвиток через управлінський механізм визначення та реалізації місій і девізів, візій і цінностей. З'ясовано, що місії і девізи, візії і цінності утворюють взаємопов'язані пари (місія/девіз, візія/цінності), у яких місія і візія означають відповідно родове покликання і стратегічне бачення його реалізації, а девізи і цінності – керівні, спрямовуючі ідеї і орієнтири та принципи і пріоритети щодо здійснення місій і візій. Головними маркерами місій є «освіта», «дослідження», «знання», «створювати». При цьому існують три типи формулювання місій залежно від співвідношення (першості) в них загальнолюдського та інституційного призначень. Девізи характеризуються двома головними словами «світло» та «істина». Для візій виявлено п'ять головних слів: «світ», «дослідження», «студенти», «освіта» і «знання», три з яких співпадають з тими, що в місіях. Для цінностей найбільш поширені інші слова: «різноманітність», «повага», «чесність», «досконалість». За змістом ключових слів цінності поділяються на дві групи – «принципи поведінки» (цінності першого роду) та «предметні пріоритети» (цінності другого роду). З огляду на перші головні слова місія насамперед полягає в освіті, девіз – у світлі, візія наголошує на світовій ролі, цінності – на багатоманітності.

8. З'ясовані актуальні моделі створення (модернізації, заснування, об'єднання, роз'єднання), організації (параметричної збалансованості та спеціалізованої зосередженості), стратегії розвитку (універсалізації та профілізації), інституційні місії, девізи, візії, цінності є ключовими управлінськими механізмами формування найвищого університетського потенціалу інституційної модальності і базовими елементами системи управління розвитком цього потенціалу.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. / Ж. Годфруа ; пер. с франц. – Изд. 3-е, стереотип. – М.: Мир, 2004. – Т. 2. – 376 с.
3. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс] // Інформаційно-пошукова система “Конкурс” : офіц. сайт. – Режим доступу: <http://www.vstup.info>

4. *Курбатов С. В.* Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія / С. В. Курбатов. – Суми: Університет. кн., 2014. – 262 с.
5. *Луговий В.* Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2014. – № 1. – С. 14–20.
6. *Луговий В. І.* Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. № 3 : теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 2 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. – [Київ], 2011. – Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, т. 1. – С. 296–308. – Бібліогр.: 11 назв.
7. *Луговий В. І.* Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 10–20.
8. *Луговий В. І.* Оптимізація вітчизняної вищої освіти: робота над системними помилками / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : [зб. наук. пр.] / НАПН України. – Київ, 2012. – Т. 5 : Вища освіта. – С. 46–61 : табл. – Бібліогр.: 25 назв.
9. *Луговий В. І.* Постдокторська освіта в провідних університетах США як засіб формування вищих дослідницьких компетентностей персоналу / Луговий Володимир Іларіонович, Слюсаренко Олена Миколаївна, Таланова Жаннета Василівна // Проблеми освіти : наук. зб. / МОН України, Ін-т інновац. 50 технологій і змісту освіти. – Київ, 2014. – Вип. 78, ч. 1. – С. 3–14. – Бібліогр.: 55 назв.
10. *Луговий В. І.* Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 13–20.
11. *Луговий В. І.* Типовий топ-університет: кількісні та якісні параметри / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Ідея університету: сучасний дискурс: монографія / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, С. В. Курбатов та ін. ; за ред. Л. В. Губерського, А. С. Філіпенка. – Київ, 2014. – С. 215–275.
12. *Луговий В. І.* Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти : розд. 1, [підрозд. 1.1] / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового]. – К., 2011. — С. 5–34.
13. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977. – 776 с.
14. *Слюсаренко О.* Гарвард іде у відрив: динаміка і стратегії розвитку топ-закладів вищої освіти у світі / Олена Слюсаренко // Вища шк. – 2014. – № 10. – С. 40–52.
15. *Слюсаренко О. М.* Профілізація та універсалізація топ-закладів вищої освіти у віковому, територіальному і галузевому вимірах / Олена Миколаївна Слюсаренко // Вища освіта України № 3 : теорет. та наук.-метод. часопис. [Дод. 1. Темат. вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології] / [НАПН України, Ін-т вищ. освіти ; редкол. вип.: Андрущенко В. П., Луговий В. І., Кузьмінський А. І. та ін.]. – [Київ], 2012. – Т. 3. – С. 154–167.
16. *Слюсаренко О. М.* Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія / О.М. Слюсаренко. – К. : Пріоритети, 215. – 384 с.
17. *Слюсаренко О. М.* Теоретико-праксеологічні перехрестя суспільної модернізації / Олена Миколаївна Слюсаренко // Гілея : наук. вісн. : зб. наук. пр. / Укр. акад. наук, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – Вип. 42. – С. 238–245.
18. *Слюсаренко О. М.* Ціннісний аспект місії топ-університетів / Олена Миколаївна Слюсаренко // Науковий вісник Мелітопол. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 63–70.
19. *Слюсаренко О. М.* Цінності закладів вищої освіти світового класу / Олена Миколаївна Слюсаренко // The Caucasus: Economical and Social Analysis Journal of Southern Caucasus : Referred Journal. – Tbilisi, 2015. – Vol. 8, № 2. – Р. 10–16.
20. *Слюсаренко О.* Стійкі групи, зразкові моделі, ефективні стратегії закладів вищої

освіти світового класу / Олена Слюсаренко // Освітнологія : укр.-пол. наук.-метод. щорічник. – Варшава ; Київ, 2014. – С. 75–81.

21. Статистичний щорічник України за 2013 р. / Держстат України ; за ред. О. Г. Осауленка ; відп. за вип. О. А. Вишневецька. – Київ: Консультант, 2014. – 536 с.

22. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка в світі та Україні : монографія / Ж. В. Таланова. – Київ: Міленіум, 2010. – 476 с.

23. Глумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnik.com/>

24. Academic Ranking of World Universities [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

25. Characteristics of a Postdoctoral Appointment [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.nationalpostdoc.org/policy-22/what-is-a-postdoc/policy-22/postdoc-definition/202-characteristics-of-a-postdoctoral-appointment>

26. Counts of Postdoctoral Appointees in Science, Engineering, and Health Rise with Reporting Improvements [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.nsf.gov/statistics/infbrief/nsf14303/>

27. Discovering world-class [Electronic resource] / Academic Ranking of World Universities. 2014. – Access mode: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

28. *Freismuth E.* Developing autonomy and funding reforms at system level – an example from Austria [Electronic resource] / Freismuth E. // ATHENA Workshop Ukraine “Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Institutions”, 6 Nov. 2013. – Access mode: <http://www.eua.be/events/past/2013/ATHENA-Workshop-Ukraine/Presentations.aspx>

29. Harvard University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.harvard.edu>

30. Massachusetts Institute of Technology (MIT) [Electronic resource]. – Access mode: <http://web.mit.edu>

31. *Mettinger A.* Higher Education Governance in Austria [Electronic resource] / Mettinger A. // Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу : матеріали II Міжнар. конф. 7 листоп. 2013 р., м. Київ, Україна. – Access mode: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/7_11_2013_1.pdf

32. National Science Foundation Science and Engineering Indicators [Electronic resource]. – Access mode: www.nsf.gov/statistics/seind

33. *Ortega y Gasset J.* Mission of the University / Ortega y Gasset J. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1944. – 368 p.

34. QS World University Rankings [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

35. Ranking Web of World Universities [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.webometrics.info/>

36. Research-based Education at BA, MA and PhD Level : Thematic Seminar for Higher Education Reform Experts 9-10 July 2012. – Yerevan, Armenia: Yerevan State Linguistic University «Bryusov», 2012. – 24 p.

37. Research-based Education : Strategy and Implementation : Seminar for Bologna and Higher Education Reform Experts 5-7 November 2012. – Budapest: Eotvos Lorand University (ELTE), 2012. – 29 p.

38. Rockefeller University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.rockefeller.edu>

39. *Salmi J.* The Challenge of Establishing World-Class Universities / J. Salmi. – The World Bank, 2009. – 116 p.

40. *Slyusarenko O. M.* The Visions of World-Class Universities / Slyusarenko O. M. // Comparative Professional Pedagogy: Scientific Journal. – Kyiv-Khmelnyskyi, 2015. – Vol. 5, Issue 2. – P. 58–67.

41. Stanford University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.stanford.edu>

42. Strategic Framework for Penn's Global Initiatives 2012-2017 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.upenn.edu/almanac/volumes/v59/n14/for-comment.html>

43. Survey of Graduate Students and Postdoctorates in Science and Engineering [Electronic resource] / National Science Foundation. National Center for science and engineering statistics. –

Access mode: <http://ncesdata.nsf.gov/gradpostdoc/2013/>

44. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/Shanghai-Jiao-Tong-University.html>

45. THE World University Rankings [Electronic resource]. – Access mode: www.timeshighereducation.co.uk/

РОЗДІЛ 6. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОКУМЕНТИ ЩОДО АВТОНОМІЇ ТА ВРЯДУВАННЯ

(Автор – Оксана Коваленко)

Анотація

Здійснено аналіз основних положень статутів європейських університетів, визначено їх вплив на розвиток ідеї законодавчого регулювання вищої освіти, обґрунтовано значення статутів для розвитку університетів і вищої освіти загалом. Розглянуто приклад Університету Оксфорду. Проаналізовано роботу структурних підрозділів університету, нормативні документи якими керуються у своїй діяльності заклади вищої освіти. Розглянуті окремі складові принципу автономії університетів: академічна, фінансова, організаційна, кадрова, науково-дослідна автономії. Проаналізовано здобутки та проблеми які постають перед вищою освітою України, їх шляхи подолання та інтеграції інституційних потенціалів України до європейської спільноти.

Ключові слова: вища освіта, статут університету, освітнє законодавство, правове регулювання.

Summary

The main provisions of the statutes of European universities were analysed, also the impact on the development of the higher education legal regulation idea were defined, value for the statutes of universities and higher education in general was substantiated. Oxford University issues were studied. The activities of organizational departments of the university, legal documents that govern the activities of higher education institutions was analysed. The several components of the principle of university autonomy, academic, financial, organizational, personnel, research autonomy were considered. The achievements and challenges facing higher education in Ukraine and the ways of overcoming the institutional capacity and integration of Ukraine into the European community were analyzed.

Key words: higher education, university statute, educational legislation, legal regulation.

Сьогодні в Україні формується нове бачення вищої освіти, і тому вона є предметом гострої дискусії в суспільстві. Попри це, всі учасники дискусії однастайні в тому, що вища освіта в Україні потребує докорінних змін, здійснення яких насамперед вимагає модернізації освітнього законодавства. Після прийняття нового Закону «Про вищу освіту» постає питання про уніфікацію та вдосконалення внутрішніх нормативно-правових документів, які регулюють роботу вищих навчальних закладів, зокрема університетів. В першу чергу це стосується статутів.

Власне бачення того, в якому напрямі має розвиватися вища освіта, в своїх різноаспектних роботах висвітлюють сучасні науковці В. Андрущенко [9], В. Гальперіна [10, 11, 12, 13, 14, 15], Л. Губерський [16], М. Згуровський [17], В. Журавський [17], М. Козюбра [18], В. Кремень [19, 20], В. Луговий [21], С. Ніколаєнко [22], В. Огнев'юк [2; 23; 24], С. Сисоєва [25] та ін. Дослідженнями європейської вищої освіти, зокрема вищої освіти Сполученого Королівства, займалися також такі вчені як Т. Десятов [1], С. Дружилов [3], О. Кузнецова [5], А. Парінов [1], Г. Поберезька [1], А. Саргсян [3], М. Тадеєва [5]. Протягом тривалої історії розвитку освітньої системи Європи вона неодноразово переживала бурхливі періоди реформування [1], щоразу виходячи на якісно новий ступінь функціонування завдяки конструктивності педагогічних ідей та практичній діяльності британських освітян: С. Маклюра [1], М. Нейша [13], У. Тейлора [15], Дж. Сайта [17], Т. Аткинсона [16], А. Мура [11], С. Гейфорда [9], Е. Уілсона [17], М. Хоуллі [8], С. Маклафліна [17]. Серед британських науковців, які розробляють різні підходи до вдосконалення самостійної роботи студентів, слід виокремити Д. Брукса [24], М. Дауні [26], А. Джона [27], Г. Келлера [28], Ф. Кенді [29], М. Когана [24], В. Меллінсона [24], Дж. Роджерса [28], Ф. Роуланда [27], Х.Н. Сілі [27], Дж. Тейлора [24] та ін. Їхні досягнення суттєво впливають на модернізацію системи освіти не тільки у Великій Британії, але й в інших країнах Європи і світу, включаючи Україну.

Водночас на сьогодні відсутнє цілісне дослідження, у якому було б здійснено системний аналіз документів і програм, які діють в університетах Великої Британії та регулюють автономію та самоврядування вищих навчальних закладів.

Теоретична й практична спадщина їх діяльності має сьогодні значну наукову та практичну вагу, проте в сучасних умовах реформування національної системи освіти дуже важливим є поєднання здобутків сьогодення з прогресивними ідеями мислителів, діяльність яких пов'язана з різними етапами розвитку суспільства. Як зазначає академік В. Огнев'юк, «вивчення минулого є цілком виправданим, проте наша діяльність, спираючись на досвід минулого, завжди має бути спрямована в майбутнє» [24].

Відтак ретроспективний погляд на витоки західноєвропейського мислення й пов'язану з ними традицію мислення допоможе здійснити соціально-філософський аналіз ідеї законодавчого регулювання вищої освіти та її впливу на розвиток освіти. Виявити особливості побудови статутів європейських університетів.

Статут це – нормативно-правовий акт, що визначає організаційний устрій і порядок діяльності університетів. Перші університети, що виникли в Європі у XII–XV ст., мали академічну автономію, свою юрисдикцію (ступінь самоврядування був різним) і діяли на основі статутів, які регулювали життя навчального закладу: навчальні дисципліни, теми лекцій, порядок викладання, одяг лектора тощо.

Наявність у країні вищих навчальних закладів в усі часи була ознакою високого культурного рівня. Традиційною є думка, що історія університетів розпочалася у епоху середньовіччя. Проте, перший університет було відкрито у 425 році у Константинополі (Візантія).

Визначення точних дат заснування перших університетів викликає труднощі, бо їх становлення було розтягнуте у часі. Вони не виникали як окремі інституції, а становили об'єднання шкіл у педагогічні конгломерати. Серед ранніх університетів такого об'єднання можна назвати університет у Болоньї (Італія, 1119 р.), Університет Парижа (Франція, кінець XII ст.), університети у Оксфорді, Монпельє, Кембриджі, Неаполі, Тулузі, Орлеані, Саламанці, Падуї, засновані у XIII столітті. Уже перші створені університети почали унормовувати правила діяльності закладу. Таким чином виникали перші статuti університетів.

Історія створення Оксфордського університету ведеться з 1096 року, коли англійський король Генріх II заборонив англійцям вчитися у Франції і «рекомендував» їм Оксфорд. У 1209 році по університету прокотилися хвилювання, викликані стратою двох студентів, і більшість учнів разом з викладачами пішли до Кембриджа. Саме з цих двох дат і починається відлік історії двох прославлених університетів. Кембридж і Оксфорд втілюють традиції, елітарність і найвищу якість освіти. У свідомості іноземців, та і самих англійців ці два заклади настільки нероздільні, що їх навіть називають одним словом – Оксбрідж. Статутне право досить довго формувалося в англійських університетах. Тривалий час університети не мали уніфікованих статутів, а діяльність вузів керувалися звичаями та правилами, які згодом стали основою статутів сучасних університетів. У 1636 році затверджується Статут Оксфордського університету, перші зміни в який вводяться лише в XIX столітті. Саме в цей час, замість усних, починають приймати вступні іспити в письмовій формі. Потім утворюються чотири коледжу для жінок.

Першим у Росії був затверджений у 1755 р. «Проект щодо заснування Московського університету», відповідно до якого університет підпорядковувався Сенату. У зв'язку із заснуванням нових університетів, зокрема в Казані та Харкові, в 1804 р. було видано перший загальний Університетський статут. У його основу ліг проект, складений В. Н. Каразіним. [6] Відповідно до нього запроваджувалася німецька система автономізації університетського життя. На чолі університету стояла рада професорів, яка обирала ректора (на один рік), відала заміщенням кафедр, визначала порядок навчального процесу, мала статус вченої ради і вищої інстанції університетського суду. Університети були центрами навчальних округів, здійснювали керівництво початковими і середніми навчальними закладами, виконували цензурні функції. Під час правління імператора Миколи I університетську автономію ліквідували в 1835 році, було введено новий Університетський статут, згідно з яким управління університетами перейшло до опікунів навчальних округів, підлеглих Міністерству народної

освіти. Посади ректорів і деканів залишилися виборними, а строк їх повноважень було продовжено до чотирьох років. Кандидатури ректорів затверджувалися царем, а професорів – опікуном. Рада професорів втратила самостійність у навчальних і наукових справах. Новий статут ліквідував судові права університетів. Для студентів встановлювалися форма одягу і правила поведінки. В університетах утворювалися нові факультети: філософський (з істор.-філологічним та фіз.-математичним відділеннями), юридичний і медичний. Було внесено істотні зміни до програм викладання. Обов'язковими предметами для всіх факультетів стали богослов'я, церковна історія і чинне право [8].

У 1834 році було засновано в Києві Університет св. Володимира, а в 1842р. він отримав новий Статут. У ньому дещо розширювалася свобода викладання, вводився інститут доцентів (щоб не посилати викладачів за кордон для підготовки до професор); професорів міг також призначати міністр. В епоху буржуазних реформ 60-х рр. XIX ст. автономія університетів була відновлена. Прийнятий в 1863 р. Університетський статут знову запровадив виборність усіх адмічних посад і професорів, відновив права ради професорів, що стала головним органом університетського самоврядування, а також університетським судом. У статуті 1863 р. були поєднані німецькі принципи корпорації і французькі принципи обов'язковості навчального плану та іспитів для студентів. Збережено два вчених ступені — магістра і доктора. Під час посилення самодержавства у 80-х рр. царський уряд в 1884 р. знову ліквідував автономію статуту університетів. У грудні 1901 р. Міністерство народної освіти відновило їхню автономію. Університетські статuti діяли до лютого 1917 р., у радянський час діяльність університетів регламентувалася «Статутом вищого навчального закладу СРСР». З проголошенням державної незалежності України діяльність університетів регулюється відповідно законодавства, а отже їх статутами, які були затверджені Вченою радою університету та Міністерством освіти та науки України. Після приєднання України до Болонського процесу постало питання уніфікації нормативно-правових актів які регулюють роботу вищих навчальних закладів, зокрема роботу університетів [7].

Як уже згадувалося статутне право Європи має тривалу історію та базувалося на французьких та німецьких принципах. Мова йде про принципи законодавства одних найрозвиненіших правових систем світу. Принципи відіграють роль орієнтирів у формуванні права. Зокрема, еволюція права походить від ідей до норм, потім через реалізацію норм — до суспільної практики. Саме починаючи з появи ідей, а ідея досить часто формується у вигляді правового принципу, принцип визначає, направляє розвиток права. Французькі принципи, зокрема принципи статутного права, сформувалися у період Великої французької революції, статuti університетів повинні були будуватися на принципі верховенства права, це означає точне і неухильне дотримання конституції, міжнародних договорів, законів і підзаконних актів; відповідати потребам суспільного розвитку; забезпечення внутрішньої збалансованості правової системи університету, її інтеграції і диференціації на відповідні елементи; узгодженість елементів у системі та структурі права національного та міжнародного законодавства; відповідність норм і правовідносин, юридичних права і обов'язків тощо; юридичну рівність, передбачення можливості творчої самостійності тощо.

Основні принципи німецького статутного права передбачають публічність, справедливість та принцип субординації. Ці принципи сформувалися історично и саме на них базувалося законодавство германців, а згодом німців. Такі принципи формувалися як на базі універсальних норм звичаєвого права германців, так і на законотворчій діяльності німецьких імператорів у XII — першій третині XIII ст. Важливу роль у розвитку німецького права відіграли місцеві систематизації норм звичаєвого права, що включали в себе також положення імперського законодавства і судову практику («Саксонське зеркало», «Швабське зеркало», «Франконське зеркало» та ін.). Дія норм і принципів цих збірників виходила далеко за межі місць, де вони були видані, і сприяла певній уніфікації принципів права.

Сучасні європейські університети мають ряд уніфікованих документів, які регулюють роботу навчального закладу. Статут європейського університету є базовим документом і визначає роботу всіх сфер діяльності університету. *Статuti європейських університетів*, зокрема Болонський, Оксфордський, Варшавський, Ягелонський та ін., складаються з таких *основних розділів*: загальні положення, організація роботи університету, органи університету,

принципи обрання та відкликання органів університету, робота університетської виборчої комісії, робота сенату університету, працівники університету, навчання студентів та докторантів, економіка та адміністрація університету, положення щодо загальних зборів, перехідні та прикінцеві положення.

Отже, розглянемо докладніше зміст кожного розділу окремо:

*** Розділ I. Загальні положення:**

дані про університет, юридична адреса, символіка, почесний заголовок університету, медалі університету, основні принципи наукових досліджень.

*** Розділ II. Організація роботи університету:**

відділи університету; створення, перетворення та ліквідація відділів; інститути; кафедри; бібліотека. Цей розділ розкриває роботу та принципи діяльності внутрішніх відділів університету. Визначений порядок створення та ліквідації окремих структур університету.

*** Розділ III. Органи університету:**

види органів університету, сенат, компетенція сенату, склад сенату, прийняття ухвал сенату, інші повноваження сенату, порядок скликання сенату та прийняття рішень, комісії сенату, ректор, компетенція ректора, проректори, склад ради відділів, компетенція ради відділів, пропозиції складу ради відділів, організація роботи ради відділі, прийняття ухвал через раду відділів, компетенція декану та його заступників, бібліотека, наукова рада інститутів, директор інституту, керівники кафедр їх обов'язки та повноваження.

*** Розділ IV. Принципи обрання та відкликання органів університету:**

сфера застосування принципів обрання та ліквідації, діюче і пасивне виборче право, користування виборчим правом, умови виконання виборчого права, каденція, принципи за якими здійснюються вибори, обрання та відкликання члена колегіального органу, штрафи та порядки їх застосування.

*** Розділ V. Університетська виборча комісія:**

склад університетської виборчої комісії, термін вибору, вимоги до кандидатів виборчої комісії, засідання виборчої комісії, головуєчий виборчої комісії, компетенція виборчої комісії, форми дії виборчої комісії, вибори відділів, компетенція окружних виборчих комісій.

*** Розділ VI. Робота сенату університету:**

склад колегії сенату, вибір членів колегії, рада відділу в розширеному складі як колегія членів відділу.

*** Розділ VII. Працівники університету:**

працівники, працевлаштування до університету, академічні викладачі, посади на яких працюють академічні викладачі, принципи роботи викладачів, професори університету, обрання на посади за конкурсом, період і форма працевлаштування асистента без вченого ступеня доктора, періодична оцінка академічних викладачів, порядок і умови конкурсної поведінки, періодична оцінка академічних викладачів, вибір оцінюючої комісії, сфера дії оцінюючої комісії, критерії оцінки, надання згоди на додаткове працевлаштування, визначення кінця семестру, робочий час академічного викладача, порядок вирішення конфліктних справ, відпустки, нагороди для академічних викладачів, заключення трудових договорів з працівниками-викладачами, що не є академічними і визначення їх обов'язків, нагороди для працівників, що не є академічними викладачами, взаємодія з профспілками.

*** Розділ VIII. Навчання студентів та докторантів:**

зміст та розпорядок навчання, принципи внутрішнього відкритості університету, система забезпечення якості навчання, порядок визначення навчання згідно затверджених програм університету, прийняття на навчання студентів, обітниця та прийняття в студенти, навчання за індивідуальними програмами, розпорядок самоврядування студентів, розпорядок самоврядування докторантів, реєстрація студентських та докторських організацій, дисциплінарні комісії із справ студентів та докторантів, університетський стипендіальний фонд для студентів і докторантів, прийняття на навчання докторантів, індивідуальні плани роботи докторантів, навчальні плани докторантів, уповноважений із справ студентів та докторантів, керівник навчання.

*** Розділ IX. Економіка та адміністрація університету:**

майно університету, юридична діяльність університету, відповідальність та визначене майно університету, фінансова економіка університету, господарська діяльність університету, структура адміністрації університету, організація розпорядку діяльності університету, принципи дії центральної адміністрації, працевлаштування керівних одиниць працевлаштування, порядок працевлаштування канцлера, компетенція канцлера, компетенція заступників канцлера.

* Розділ X. Положення щодо загальних зборів:

організація загальних зборів університету.

* Розділ XI. Перехідні та прикінцеві положення:

додатки, зразки символіки університету [28, 29, 30, 31].

З юридичної точки зору *права особи у структурі правового статусу* – це формально визначені та юридично гарантовані можливості користуватися соціальними благами і реалізовувати суб'єктивні інтереси. Отже, права та обов'язки об'єктивно взаємопов'язані між собою через їх взаємообумовленість та рівність. Належне виконання покладеного обов'язку є необхідною умовою та гарантією реалізації прав, свобод і законних інтересів суб'єктів (в нашому випадку викладачів, студентів, докторантів та ін.), забезпечує інтереси [3]. Слід виокремити правові особливості статуту формування нової законодавчої бази правового статусу, що засновується на міжнародно-правових стандартах; формування нових пріоритетів взаємодії інтересів викладачів, студентів та ін., змістом яких є визнання особи вищою соціальною цінністю, а її інтересів – пріоритетними; очищення категорії «правовий статус» від ідеологічного та класового догматизму; перехід від імперативних методів регулювання правового статусу до диспозитивних. Практичне значення категорії «правовий статус», відображення у ньому взаємодії всіх учасників навчального та наукового процесу в університетах Європи.

Отже, розділи Статуту європейського університету охоплюють всі сфери діяльності університету. Звичайно кожен університет має свою специфіку в оформленні статутів, але існують унормовані принципи які є сталими та не змінними під час прийняття статуту. Звичайно кожен європейський університет має свій статут, в зв'язку з певними змінами в законодавстві, що стосується освіти. Для порівняння статуту українських університетів не завжди відповідають нормам українського законодавства і суперечать основними нормативно-правовим актам України, що стосуються освіти. Наприклад, не завжди зрозуміло як розподіляється відповідальність в статутах українських університетів, які права та обов'язки мають викладачі та студенти тощо [6].

Розглядаючи статутне право європейських університетів, слід виокремити університети Сполученого Королівства. Звичайно вища освіта Сполученого Королівства відповідає європейським стандартам вищої освіти та управління вищою освітою, а також національні особливості та традиції, які склалися історично та стосуються автономії та управління університетами. Зважаючи на 800-річну історію, система університетської освіти Великої Британії є гордістю держави. Вона формувалася з розвитком суспільства у тісному зв'язку з його економічним, політичним, соціальним і культурним життям. У Великобританії працюють близько 170 вищих навчальних закладів, серед яких виділяють університети, коледжі вищої та подальшої освіти. Університети Великобританії – це вищі навчально-наукові установи, що здійснюють не лише підготовку фахівців у різних галузях, а й працюють над великим спектром наукових досліджень. Навчання в університетах країни має дослідницько-орієнтований характер, що спонукає студентів до пошукової діяльності та сприяє розвитку творчого потенціалу. У Британії налагоджена система грантів на фундаментальні наукові дослідження, які надаються фондами на основі конкурсного відбору. Усі університети Великобританії отримують державну фінансову допомогу, незважаючи на те, що вища освіта платна.

Рейтинг Великобританії з питань вищої освіти перевищує досягнення таких лідерів світової освіти як США, Данія, Голландія, Швеція, Італія, Японія. Країна відома як один із світових лідерів на ринку освітніх послуг. Головною перевагою британської освіти завжди були і залишаються високі стандарти якості, що користуються визнанням в усьому світі. За даними на кінець XX століття Великобританія займала після США друге місце у світі в рейтингу країн-експортерів освітніх послуг та одержала від експорту освіти 3758 млн. доларів.

У другій половині XX століття та на початку XXI вища освіта у Великобританії набула ще більшої популярності, адже вона розвивається швидше ніж економіка. Сьогодні в університетах Великобританії навчається близько 10 % студентів-іноземців. За показниками рейтингу в 2003 році у Великобританії вищу освіту одержали 273 тисячі іноземних студентів, а до 2020 року їх число збільшиться до 800 тисяч [4].

Оксфордський університет – найстаріший англomовний університет у світі, а також перший університет Великобританії. Заснований в 1117 році, розташований в місті Оксфорд, графство Оксфордшир. Університет складається з факультетів і 39 коледжів більшість з яких були побудовані в XIII-XIVст., а також сім так званих гуртожитків – закритих навчальних закладів, які не мають статусу коледжу і належать, як правило, релігійним орденам. Кожен із 40 коледжів сильний тією чи іншою спеціалізацією: економіка, право, філологія тощо. Університет являв собою вільну корпорацію на церковних засадах. Він мав внутрішнє управління, утримував себе на власні кошти, які отримував від пожертвувань, уряд не втручався у внутрішнє життя та порядок управління, який зберігався майже до XIX ст. Професори та студенти жили разом у коледжах та холах. Головним чином, ці навчальні заклади мали на меті надати загальну освіту, гідну джентльмена, саме тому основним факультетом був артистичний факультет – *facultas artium*. Справжнє наукове дослідження, так само, як і підготовка до наукової діяльності, не становило його завдання. Основними предметами викладання були загальноосвітні науки – мови, історія, математика, згодом – природознавство, філософія. Викладання носило характер шкільних, часто приватних уроків. Оксфорд вирізняється суто англійською системою навчання, яка передбачає, окрім викладачів, за кожним учнем закріплення ще і педагога-наставника. В його обов'язки входить щоденно пильнувати та повністю курувати молоду людину як особистість, слідкувати за її манерами, поведінкою, зовнішнім виглядом, розвитком та наполегливістю. Символом Оксфорда вважаються башти-близнючки. Вони символізують зв'язок наставника та учня і дійсно спроектовані учителем та учнем архітектурного факультету [6].

Необхідні умови для вступу до Оксфорду. Для того щоб вступити до Оксфорда краще всього закінчити англійську школу: державну або приватну. Другий варіант – скористатися однією з міжнародних студентських програм, учасники якої можуть отримати магістерський ступінь в будь-якому вузі Великобританії. У жовтні-листопаді перед початком навчання, абітурієнти подають заяви в коледжі, які після розгляду оцінок і рекомендаційних листів проводять співбесіди — і, в деяких випадках, письмові тести. До співбесіди допускаються до 85% абітурієнтів: всі вони мають відмінні оцінки, і хто отримає пропозицію – передбачити неможливо. Нарешті, якщо ви все-таки витримали вступні випробування, вам доведеться довести свою фінансову спроможність, поклавши в англійський банк суму, на яку ви житимете. Це, як правило, не менше 15-18 тис. фунтів стерлінгів. Оскільки місця в університет пропонуються до того, як більшість абітурієнтів закінчить шкільні екзамени, студенти, як правило, приймаються під тією умовою, що їхні оцінки до початку навчального року будуть не менші домовленого бала. Не допускається подача заяв, в один і той же рік, одночасно в Оксфордський і Кембриджський університети.

Факультети Оксфорда:

- фізико-математичний
- медичний
- гуманітарних наук
- соціологічних наук
- антропологічний
- географічний
- біологічний
- юридичний
- механіко-технічний
- філософський
- лінгвістичний
- мистецтва
- історичний

· теологічний

Оксфордський університет п'ять разів поспіль визнаний найкращим англійським університетом за версією рейтингу Times, випередивши при цьому Кембридж. У 2002 р., Оксфорд перервав дев'ятирічну гегемонію Кембриджа і з того часу не відпускає першого рядка в престижному рейтингу. Успіхи Оксфорда співпали за часом з інтенсивним обговоренням реформ у його управлінській системі. Віце-канцлер Джон Худ виступив із пропозиціями, які можуть покінчити з майже 900-річною історією оксфордського самоврядування. Крім того, Оксфорд може стати першим університетом у Великій Британії, який убезпечить себе від можливих судових позовів із боку студентів. Адміністрація університету має намір укласти зі студентами контракти, в яких буде обумовлено умову, що вони зобов'язані відвідувати лекції. Якщо ж студенти пропускати заняття, це може трактуватися як порушення контракту з їх боку. Це нововведення Оксфордського університету напевно перейматимуть й інші навчальні заклади, стурбовані тим, що майбутнє підвищення плати за навчання спричинить за собою хвилю судових позовів від студентів [4].

Згідно з Статутом і правилами Оксфордського університету студенти самі обирають, коли і які лекції слухати. Звітністю їх навчання є сесії – письмові практичні роботи на основі певних напрацювань. Процес підготовки – це його власний вибір. Лекції – короткі, але динамічні, вони тривають тільки одну годину. За викладачем не закріплений певний курс чи група студентів. Лекцію відвідують усі, кому вона потрібна, не залежно, це – першокурсник-бакалавр чи магістрант. Така система полегшує завдання і викладачам, бо вони вичитують менший обсяг матеріалу, а не «біжать галопом» через кілька століть, і кожен має свій напрям чи невеликий період. На лекціях також панує атмосфера індивідуалізму. Студенти намагаються сидіти окремо (інколи краще сісти на підлогу, ніж тіснитися), і кожен по-різному сприймає матеріал. Через вільний вибір лекцій, в аудиторії присутні слухачі різного рівня підготовки і зацікавленості [7].

Відповідно традиціям та правилам університету лекції в Оксфорді – це двосторонній процес. Студенти і професор спілкуються, студенти ставлять критичні запитання і можуть висловлювати свої аргументи. Там навчають студентів мислити. Інтерактивне обговорення робить лекції набагато цікавішими і – найголовніше – зрозумілими. Навчання є доступним та зрозумілим для студентів. Викладачі приділяють достатньо багато уваги кожному студенту, оскільки, для них важлива не кількість та швидкість, а результат.

Також відомо, що у Оксфордський університет можна вступити лише власними силами, тому університет не знає корупції при відборі абітурієнтів, оскільки відбір абітурієнтів і студентів проводиться за результатами зовнішнього тестування, ставить високі вимоги до викладачів. Оксфордський університет більш як половину доходів отримує від дослідницьких грантів та пожертв випускників. Плата студентів за навчання становить лише 14 % від загальних надходжень у скарбницю Оксфордського університету [14].

Навчання є достатньо дорогим для звичайної людини, але, якщо їй вдасться закінчити Оксфорд, всі витрати окупляться за декілька років – випускники Оксфорда і не сидять без роботи у жодній країні світу. Навчальний рік у британському університеті поділений на триместри. Три роки студенти вчаться, здобуваючи ступінь бакалавра, потім два роки триває навчання магістрів, після цього можливе навчання у докторантурі. Іспити складають письмово. Студент має достатньо часу і можливостей, щоб проявити себе [12].

Специфіка Оксфордської освіти полягає у навчанні студентів знаходити і правильно застосовувати інформацію, створювати і захищати власну думку про все. Студенти можуть брати участь у програмах індивідуального і самостійного навчання з використанням щотижневих навчальних програм і підручників, які забезпечуються коледжами. Навчальні посібники для студентів спрямовані на розвиток творчого підходу до теми, що вивчається, що і є найбільш високо оцінюваною властивістю Оксфордської системи. Оцінка курсу, що вивчається, здійснюється на підставі дослідницьких рефератів, які представляються на початку і у кінці кожного навчального року [2]. Багато абітурієнтів захищають ступінь магістра. Університет прославлений тому, що розташований у Оксфорді – місті парадоксів і невідповідностей, які спонукають до неординарного мислення, змушують дивуватися тому, що вже давно увійшло до речей буденних і звичних. Оксфорд береже свої традиції, подекуди

доймаючи новоприбулих студентів своїм консерватизмом. Він є одним з осередків європейської наукової еліти, в Англії важко знайти місце, де б настільки гармонійно співіснували сільське і міське [10].

Статут Оксфордського університету укладений на основі Конституційних Актів Великобританії, Парламентських Актів Великобританії, указами Монарха та нормативно-правовими актами Уряду, рішеннями Ректора (Канцлера) університету. Статут Оксфордського університету досить лаконічний та простий. Статут університету включає себе пункти, які є обов'язковими для статутів навчальних закладів. Слід зауважити, Оксфордський університет керується не тільки Статутом, але й рішеннями Ректора університету. **Статут Оксфордського університету** містить такі пункти:

I. **Загальні положення**, які в себе включають підпункти: з назвою навчального закладу; нормативно-правові акти якими керується і на які базується статут; зазначається діяльність безпосередньо і у взаємодії з іншими органами виконавчої влади; громадськими об'єднаннями та іншими організаціями Сполученого Королівства та інших держав світу.

II. **Повноваження та діяльність університету**: займається освітньої, наукової та просвітницькою діяльністю; приймає нормативні правові акти з питань, що належать до встановленій сфері діяльності; сприяє органам Уряду і органам влади територіальних одиниць; визначеній цим положенням та Актами Британської імперії; публікує наукові звіти і дослідження в університетському журналі Oxford University Press; здійснює інші функції у встановленій сфері діяльності, встановлені законодавством. Університет з метою реалізації повноважень у встановленій сфері діяльності має право: запитувати та одержувати в установленому порядку відомості та інформацію, необхідні для прийняття рішень по віднесених до компетенції Університету питань; давати роз'яснення державним органам, органам місцевого самоврядування, юридичним та фізичним особам з питань, віднесених до встановленій сфері діяльності Університету; здійснювати контроль за діяльністю територіальних органів та підвідомчих Університету організацій.

III. **Організація діяльності**: Університет очолює Ректор Університету (Канцлер), який призначається на посаду і звільняється з посади за рішенням Професорської Ради Університету; Ректор призначається на свою посаду розпорядженням Прем'єр-міністра; Ректор має заступників, які призначаються на посаду і звільняються з посади за рішенням Ректора; Ректор Університету несе персональну відповідальність за виконання покладених на Університет повноважень і реалізацію державної політики у встановленій сфері діяльності; Структура Університету визначається безпосередньо Ректором Університету; **Ректор Університету**: розподіляє обов'язки між своїми заступниками, встановлює повноваження інших посадових осіб Університету за рішенням ними оперативних, організаційних, організаційно-штатних, кадрових, фінансових, виробничо-господарських та інших питань, що відносяться до компетенції Університету; формує структуру факультетів, відділень Університету, завідує проектами та програмами Університету; видає рішення з питань, віднесених до компетенції Університету; носить в Кабінет Міністрів пропозиції щодо формування бюджету і фінансуванню підвідомчих Університету організацій; в установленому порядку призначає на посаду та звільняє з посади керівників підвідомчих організацій; затверджує статuti підвідомчих організацій; в установленому порядку представляє працівників Університету та підвідомчих їй організацій, інших осіб, які здійснюють діяльність у встановленій сфері, до присвоєння почесних звань та нагородження державними нагородами.

Фінансування витрат на утримання Університету здійснюється за рахунок коштів, передбачених у бюджеті Великобританії. Університет має право залучати сторонні джерела фінансування у відповідності зі своїми запитами і потребами [4].

Згідно із статутами та розпорядженнями керівництва університетів Сполученого Королівства більшість університетів Англії не приймають безпосередньо випускників українських шкіл в силу відмінностей між системами освіти у Великобританії та Україні. Наш аттестат не є еквівалентом британського, оскільки в українській школі навчаються 11-12 років, а в Англії – 13. Крім цього, обов'язковий мінімальний вік на момент початку навчання в англійському університеті – 18 років.

Тривалість навчання. Для отримання диплома бакалавра в університеті Великобританії доведеться провчитися три роки. На деяких дисциплінах необхідний ще й досвід практичної роботи—дизайн, медицина, архітектура, мода. Тривалість освіти за даними напрямками в університетах Англії, відповідно, зростає. Наприклад, майбутнім дизайнерам потрібно пройти 1-2 року підготовчого курсу і тільки потім – основний трирічний. При вступі на медицину, навчання в університеті Великобританії розтягується на 6-7 років [28].

Вартість освіти в університеті Англії коливається від 8000-18000 фунтів за академічний рік. Витрати на проживання складають: Лондон, Оксфорд і Кембридж – 7000-10000, інші міста – 6000-9000 фунтів на рік.

Вибір університету. При виборі університету в Англії слід керуватися наступними факторами:

- загальний рейтинг університетів Англії, який публікують провідні британські газети;
- рейтинг університетів з обраної спеціальності. В усіх університетах в Англії своя спеціалізація, в одних сильними сторонами є академічні дисципліни, інші прагнуть сформувати свої навчальні програми, виходячи з запитів роботодавців;
- місце розташування університету в Англії та умови проживання;
- вступні вимоги (у першій десятці найпрестижніших університетів Англії вступні вимоги суворі і конкурс може досягати до 100 чоловік на місце).

Система вищої освіти Сполученого Королівства передбачає навчання абітурієнтів з інших країн, зокрема із України. Як зазначалося, системи освіти Англії та України відрізняються, тому розроблено ряд програм які базуються на нормах освітнього законодавства Великобританії та відповідають вимогам та нормам внутрішніх документів університетів. Відповідно нормативно-правовим документам, що стосуються вищої освіти Великобританії та статутам, розпорядженням та рішення керівництва університетів Великобританії існує ряд підготовчих програм для абітурієнтів-іноземців: дворічні *A-levels* та *International Baccalaureate*, які проводяться в приватних британських школах-пансіонах і коледжах і однорічна *Foundation Program*, яка викладається в університетах і спеціалізованих мовних школах.

Програма «A-level» – це традиційна програма підготовки британських школярів до університету. Після отримання в 16-річному віці сертифіката про обов’язкову середню освіту (GCSE), учні, які планують вступати до ВНЗ, залишаються в школі. Протягом 2 років вони проходять програму підготовки до університету, яка і називається *A-level*. Програма *A-level* відрізняється вузькою спеціалізацією: на початку навчання обирається три-п’ять предметів, за якими складаються випускні іспити. Зазвичай це чотири спеціальності, з яких на другий рік навчання переносяться тільки три. Однак, кількість предметів не обмежується, і найбільш здібні школярі здають п’ять і більше іспитів *A-level*. За результатами іспитів відбувається зарахування до університету: чим вище оцінки, тим більша кількість провідних університетів погодяться прийняти учня. Предмети на програму *A-level* вибираються виходячи з бажаної спеціальності в університеті. Наприклад, якщо ви хочете стати економістом – варто вибрати такі предмети як економіка, математика, англійська мова і бізнес чи політологію. Для зарахування на програму *A-level* школяреві повинно бути не менше 16 років, а рівень знання англійської мови – нижче за середній (Intermediate level, IELTS 5.0). Школярі, які бажають покращити англійську під час навчання, можуть брати додаткові уроки.

Програма *A-level* визнана усіма британськими вищими навчальними закладами, в тому числі найпрестижнішими. Для тих, хто хоче вступити в Оксфорд або Кембридж, *A-level* – це найкращий вибір. Крім Великобританії, програма *A-level* визнається провідними університетами всього світу.

Набором студентів в усі університети Англії, займається центральне бюро UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) - національна Служба прийому до університетів і коледжів. Цим каналом повинні користуватися й іноземні абітурієнти [24].

У цей час усе більше приватних британських шкіл пропонують програму *International Baccalaureate (IB)* нарівні із класичною підготовчою програмою *A-level*. Диплом про закінчення програми *IB* визнається провідними вищими навчальними закладами світу.

Основною перевагою *International Baccalaureate* над *A-level* вважається підхід до вивчення предмета. У програмі *IB* використовуються методи різного аналізу, робиться акцент на написанні дослідницьких робіт і самостійну діяльність студентів. На відміну від *A-levels*, програма *International Baccalaureate* пропонує більш різнобічне навчання: 6 дисциплін на вибір, з яких три предмети студент вчить на просунутому рівні (*advanced level*), а три – на стандартному (*standard level*).

Предмети обираються по одному із шістьох груп, у які розподілені всі можливі дисципліни:

1. Перша мова – зазвичай це рідна для учня мова: їх на курсах *IB* викладаються близько вісімдесяти. Якщо рідна мова не викладається в школі, можна обрати одну із іноземних мов і вчити її на стандартному рівні.

2. Друга мова – залежно від першої, друга мова вивчається на стандартному або просунутому рівні.

3. Людина і суспільство – маються на увазі соціальні й гуманітарні науки: філософія, економіка, бізнес і менеджмент, психологія, інформатика, географія й історія.

4. Природничі науки – фізика, хімія, біологія, екологія та ін.

5. Математика

6. Мистецтво або предмети на вибір – театральне мистецтво, музика, дизайн або предмет на вибір із груп 2,3 або 4.

Крім шести обраних предметів, студенти вивчають: *Theory of Knowledge (TOK)* – Теорія пізнання. Студентів вчать правильно писати есе, аргументувати свою точку зору, давати визначення й формулювати гіпотези, грамотно дискутувати. *Creativity, Action, Service (CAS)* – студентам прищеплюють навички командної роботи й уміння креативно мислити.

До кінця програми кожний студент повинен написати розгорнуте есе (*Extended Essay*) обсягом мінімум 4000 слів. Есе являє собою звіт про самостійно проведене дослідження з обраної теми, яке виконується під керівництвом учителя. Це дозволяє учням набути навички дослідницької діяльності. Есе, як і іспити, здається в обов'язковому порядку[26].

Курс програми *International Baccalaureate*, як і *A-levels*, розрахований на 2 роки.

Програма *Foundation* була спеціально створена для іноземних студентів в якості підготовки до вступу в британський університет. Менш орієнтована на результати випускних іспитів ніж *A-level*, і більше – на навчання протягом всього курсу, програма *Foundation* тим самим вважається більш зручною для студентів, для яких англійська – не перша мова. Курс триває один академічний рік та розбитий на три модулі. Навчання починається в жовтні і закінчується в червні. Деякі навчальні заклади пропонують скорочений курс для студентів з високим рівнем володіння англійською мовою – початок в січні і закінчення влітку.

Програма *Foundation* підвищує навички знання англійської мови до потрібного для навчання в університеті рівня, а також дає базові знання з обраної спеціальності. Курс *Foundation* доступний за наступною спеціалізацією:

- економічна – для тих, хто збирається вступати на програми з економіки, бізнесу, фінансів;
- юридична – для майбутніх юристів;
- технічна – готує до вступу на інженерні факультети;
- природознавча – включає фізику, біологію та хімію;
- медіа;
- інформаційні технології.

Після закінчення курсів випускники можуть навчатися в більшості британських університетів, крім 5–7 найпрестижніших університетів, які не приймають студентів після *Foundation*, оскільки віддають пріоритет випускникам програми *A-level*.

Відмінності *Foundation* від *A-level*: *Foundation* триває один рік, *A-level* – два роки; *Foundation* більш орієнтований на мовну підготовку, *A-level* – на предметну; на *Foundation* приймають студентів з повною середньою освітою, а на *A-level* беруть із незакінченою середньою; студентів *Foundation* не приймають у найбільш престижні британські університети; студентів *A-level* приймають всі вищі навчальні заклади Британії та світу [30].

Нижче наведено список кращих 35 вищих навчальних закладів 2014 р., складений на основі рейтингу провідної британської газети *The Independent*, що враховує 9 показників, серед яких вимоги до вступників, задоволеність студентів і кар'єрні перспективи [24].

Таблиця 6.1

Рейтинг кращих вищих навчальних закладів Сполученого Королівства, 2014 р.

Місце	Університет, <i>англ.</i>	Розташування	Вартість одного року навчання, тис. фунтів	ТОП 20 за спеціальностями
1	2	3	4	5
1	Cambridge	Кембридж	11-18	Юриспруденція, бізнес, економіка, медицина, комп'ютерні технології, політика
2	London School of Economics	Лондон	14-26	Юриспруденція, бізнес, економіка, політика
3	Oxford	Оксфорд	14-32	Юриспруденція, бізнес, економіка, медицина, комп'ютерні технології, політика, мистецтво і дизайн
4	Imperial College London	Лондон	15-28	Бізнес, медицина, комп'ютерні технології
5	Durham	Дарем	11-15	Юриспруденція, бізнес, економіка, комп'ютерні технології, політика
6	St. Andrews	Сент Андрус	12-15	Бізнес, економіка, комп'ютерні технології, політика
7	Warwick	Ковентрі	13-21	Юриспруденція, бізнес, економіка, комп'ютерні технології, медіа, політика, медицина
8	University College London	Лондон	12-16	Юриспруденція, економіка, медицина, комп'ютерні технології, політика, мистецтво і дизайн
9	Lancaster	Ланкастер	11-15	Юриспруденція, бізнес, економіка, медіа, мистецтво і дизайн
10	Bath	Бат	11-16	Бізнес, економіка, комп'ютерні технології, політика
11	Bristol	Брістоль	12-16	Економіка, комп'ютерні технології, юриспруденція, медицина, політика
12	York	Йорк	12-16	Економіка, бізнес, комп'ютерні технології, політика
13	Exeter	Ексетер	12-19	Бізнес, економіка, політика
14	Loughborough	Лафборо	11-15	Бізнес, туризм, медіа, мистецтво і дизайн
15	Southampton	Саутгемптон	10-15	Економіка, комп'ютерні технології, медіа
16	Edinburgh	Единбург	12-29	Юриспруденція, медицина, економіка, комп'ютерні технології, політика, мистецтво і дизайн
17	Glasgow	Глазго	11-32	Юриспруденція, економіка, медицина, комп'ютерні технології,

Продовження табл. 6.1

1	2	3	4	5
18	King's College	Лондон	13-34	Бізнес, юриспруденція, медицина, політика
19	Nottingham	Ноттінгем	11-19	Юриспруденція, бізнес, економіка, політика
20	Leicester	Лестер	10-14	Юриспруденція, медіа, медицина
21	Sussex	Брайтон	11-14	Медіа, комп'ютерні технології, політика
22	Surrey	Гілфорд	11-16	Економіка, туризм, комп'ютерні технології
23	Birmingham	Бірмінгем	11-16	Юриспруденція, економіка, медицина, комп'ютерні технології
24	Newcastle	Ньюкасл	10-14	Юриспруденція, економіка, медицина, комп'ютерні технології, медіа, мистецтво і дизайн
25	Queen's, Belfast	Белфаст	10-13	
26	Royal Holloway	Егем	11-14	Медіа
27	East Anglia	Норвіч	11-14	Медіа
28	Sheffield	Шеффілд	11-39	Медіа, політика, медицина
29	Manchester	Манчестер	11-35	Бізнес, медицина, комп'ютерні технології
30	SOAS	Лондон	13-14	Юриспруденція, політика
31	Liverpool	Ліверпуль	10-14	
32	Reading	Редінг	11-18	Мистецтво і дизайн
33	Kent	Кентербері	11-14	Туризм, мистецтво і дизайн
34	Aston	Бірмінгем	11-15	Бізнес
35	Leeds	Лідс	11-16	Бізнес, медіа, медицина, комп'ютерні технології, мистецтво і дизайн

Газета *The Independent*, склала рейтинг кращих університетів для вступу в 2014 р., що враховує вісім показників серед яких вимоги до вступників, задоволеність студентів і кар'єрні перспективи [24].

Таблиця 6.2

ТОП 50 університетів Великобританії

Місце	Університет	Місце	Університет
1	2	3	4
1	Cambridge	26	Sheffield
2	Oxford	27	East Anglia
3	Imperial College London	28	Surrey
4	London School of Economics	29	Manchester
5	Durham	30	Liverpool
6	St. Andrews	31	Queen's, Belfast
7	University College London	32	Leeds
8	Warwick	33	Royal Holloway

Продовження табл. 6.2

1	2	3	4
9	Lancaster	34	Kent
10	Bath	35	Reading
11	Bristol	36	Queen Mary
12	York	37	Cardiff
13	Edinburgh	38	Essex
14	Southampton	39	Herriot-Watt
15	Exeter	40	Strathclyde
16	King's College London	41	City
17	Nottingham	42	Buckingham
18	SOAS	43	Dundee
19	Loughborough	44	Keele
20	Sussex	45	Stirling
21	Glasgow	46	Aberdeen
22	Birmingham	47	Oxford Brooks
23	Leicester	48	Hertfordshire
24	Newcastle	49	Aberystwyth
25	Aston	50	Brunel

Таким чином, здійснено огляд організації підготовчих програм для абітурієнтів в університетах Великої Британії, які сформовані згідно з статутами та розпорядчими документами вищих навчальних закладів. Підготовчі програми для абітурієнтів-іноземців, дворічні *A-levels* та *International Baccalaureate*, які проводяться в приватних британських школах-пансіонах і коледжах, та однорічна *Foundation Program*, яка викладається в університетах і спеціалізованих мовних школах, містять особливості функціонування тьюторської системи, використання індивідуальних і групових форм, сукупності методів (здійснення викладачем консультування, написання абітурієнтом численних письмових праць, виконання індивідуальних завдань, проведення дискусій, публічних презентацій, ділових ігор, навчальних тренінгів, складання портфоліо, «кейсів», участь у проектній роботі, взаємонавчанні, науково-дослідній діяльності, тощо).

Освіта – частина засобу виробництва матеріального життя, яка за допомогою двох взаємопов'язаних процесів навчання та виховання здійснює цілеспрямоване формування необхідного для суспільства типу особистості. Мета освіти – інтелектуальний і моральний розвиток людини. Сучасному суспільству потрібен громадянин, який би мав самостійне, критичне мислення, вмів бачити і творчо вирішувати існуючі проблеми, був освіченим фахівцем [5]. У вищій освіті стає найбільш актуальним питання синтезу педагогічних та психологічних концепцій, глибоке психологічне осмислення закономірностей навчальної діяльності, принципів та методів навчання й керування навчальним процесом.

Статuti європейських університетів містять норми та принципи європейського права, яке було сформоване протягом багатьох століть. Важливим принципом статуту університету Європи є академічна незалежність, визначеність прав та обов'язків всіх суб'єктів, які приймають участь у роботі та діяльності університету, чітко прописаний процес навчання студентів та аспірантів, а також визначено наукову роботу вищого навчального закладу. Приміром, Статут Оксфордського університету містить норми та принципи європейського права, яке було сформоване протягом багатьох століть. Статут університету та нормативно-правові акти унормовують та регулюють роботу всіх сфер діяльності університету. Важливим фактором є поєднання державної та приватної сфери впливу на роботу вищого навчального закладу. Держава не має право втручатися в освітню та дослідницьку діяльність університету, але фінансує та підтримує роботу закладу. У свою чергу залучаються приватні організації та фонди, які є партнерами Оксфордського університету і приймають участь у наданні грантів та присвоєнні додаткових стипендій для талановитих студентів університету. Звичайно будь-який

приватний фонд не може співпрацювати з Оксфордським університетом, приватна організація має демонструвати вагомі напрацювання та позитивні відгуки в певній сфері, зокрема науковій та освітній. Оксфордський університет – це комплекс наукових досліджень, які постійно оновлюються та поповнюються. Тому Статут Оксфордського університету і нормативно-правові документи, на яких він базується, відповідають нормам британського та європейського освітнього законодавства.

В Україні роль основного засобу правового регулювання відносин у сфері діяльності вищих навчальних закладів, у тому числі закріплення їх правового статусу, особливостей здійснення освітнього процесу, обрання керівників, здійснення фінансової діяльності тощо, належить законодавчим актам. Статути університетів поступово втратили своє значення в цьому процесі й переважно дублюють положення, визначені законодавством. Але враховуючи те, що основним гаслом реформи у вищій освіті України є надання більшої автономії вищим навчальним закладам, саме підвищення ролі статуту в правовому регулюванні діяльності університетів України забезпечить їх реальну автономію [4].

У контексті реформування вітчизняної системи вищої освіти, інтеграції до світового та європейського освітньо-наукового простору, залучення до Болонського процесу дедалі більше акцентується увага на розвитку самостійності, відповідальності, соціальної мобільності людини, її здатності до неперервного професійного й особистісного самовдосконалення. Потреба дослідити ефективність роботи університетів Сполученого Королівства та систему вступу та навчання на основі відповідних документів та нормативно-правових актів зумовлюють посилення інтересу науковців до зарубіжного досвіду вищої школи. Особливо цінним у цьому контексті є досвід провідних університетів Великої Британії, вища освіта якої має міжнародне визнання й вважається однією з найкращих у світі.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту. / В. П. Андрущенко. – К.: Генеза, 2009. – 840 с.
2. Беганська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу / І. Беганська, Н. Садовська // Схід. - 2009. - № 2 (93).
3. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський ; Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін-т». - К. : Політехніка, 2003. - 200 с.
4. Беляєв Ю. Болонський процес. Хрестоматія / Ю. Беляєв, О. Мішуков - Херсон: В-во ХДУ, 2005.
5. Брук, Кристофер и Роджер Хайфілд. Оксфорд и Кембридж. Издательство Кембриджского университета (Кембридж, 1988) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.studium.uw.edu.pl/upload/files/25%20stypendiow%20PL%202013.indd%281%29.pdf>
6. Вакарчук І. Університетська автономія і реформа вищої освіти. Ситуація в Україні / І. Вакарчук // Еліти, публічний діалог і реформа вищої освіти: матер. міжнар. конф. 8 грудня 2008 р. м. Варшава. - Режим доступа: www.mon.gov.ua.
7. Вонтрубский Л. Высшее образование в Польше: Беседа Вальдемаром Тарчинским / Л. Вонтрубский // Новая Польша. - 2007. - № 3.
8. Висока місія: Співробітництво Київського університету імені Тараса Шевченка з вузами Європи / Л. В. Губерський. - К. : Правда Ярославичів, 2010. - 190 с.
9. Гальперіна В.О. Деякі питання дослідження державної освітньої політики // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – Київ, 2002. - №4(6). – С. 70-75.
10. Гальперіна В.О. Дослідження та аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствознавстві: здобутки, проблеми та перспективи // Нова парадигма: Альманах наукових праць. – Запоріжжя, 2003. – Вип.31. – С. 95-107.
11. Гальперіна В.О. Рівний доступ до якісної освіти – пріоритетне завдання державної освітньої політики // Вища освіта України: теоретич. та наук.-метод. часопис. – Київ, 2003. - № 4 (додаток). – С. 72-77.

12. Гальперіна В.О. До нової рівноваги у розподілі управлінських повноважень: Україна і Польща // Вестник Херсонского государственного технического университета. – Херсон, 2001. - №2(11). – С.151-152.
13. Гальперіна В.О. Проблема вдосконалення професійної підготовки фахівців у галузі освіти // Гуманітарна освіта України на межі століть: Зб. наук. праць. – Вип. 4. – Дрогобич: Відродження, 2001. – С.85-91.
14. Гальперіна В.О. Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи та тенденції розвитку // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – Київ, 2001. - №2. – С. 121-122.
15. Гер Р. Некоторые аспекты высшего образования и науки в Катовицком воеводстве: анализ и попытка оценки / Р. Гер, М. Саблик // Университетское управление - 1998. - № 4 (7).
16. Касьянова С. Система освіти Польщі в рамках реалізації Болонського процесу / С. Касьянова // Освіта і управління. - 2005. - Т. 8. - № 3-4. - С. 209.
17. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. - 2005. - № 4 (14).
18. Киридон А. М. Українсько-польські відносини: «нова ера» співпраці / А.М. Киридон // Україна – Європа – Світ: міжнар. зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 128–135.
19. Козюбра М. Правова система України: історія, стан та - Х. : Право, 2008. – 199 с.
20. Коротка історія університету - www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/a_brief_history_of_the_university/index.html . University of Oxford. www.webcitation.org/61CYFwjON з першоджерела 25 серпня 2011.
21. Корсак К. Педагогіка нового століття - шляхи розвитку й участі в побудові суспільства знань / К. Корсак // Вища освіта України - 2005. - № 3. - С. 21-26.
22. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX - XX ст.): Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко]. - Ніжин: НДПУ, 1998.
23. Косинська А. Интеграция Польши и Болонский процесс /А. Косинська, Т. Дмоховски// [Электронный документ]. - Режим доступа: oms.kstu.ru/rus/information/poland.htm.
24. Кэссон, Хью, Оксфорд Хью Кэссона, Phaidon (Лондон, 1988). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://recruitment.lazarski.pl/educational-offer/bachelors-degree/english/double-degree-ba-in-international-relations-and-european-studies/>
25. Кларк, Эндрю (редактор). Колледжи Оксфорда: их история и традиции, Methuen&C. (Лондон, 1891). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://visegradfund.org/scholarships/incoming>
26. Куспись П. Польща: тиждень з Україною [Електронний ресурс] / П. Куспись // BBC. – 27 трав. 2010 р. – Режим доступу: <http://www.bbc.co.uk/blogs/ukrainian/kuspys/2010/05/post-24.html>.
27. Луговий. В. До топ-закладів Європи і світу: нові рубежі розвитку Національної академії державного управління при Президентові України в контексті євроінтеграції / В. Луговий // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. - 2013. - № 2. - С. 5-13.
28. Матійчик Я.П. Українсько-польські відносини /Я.П. Матійчик, В.М. Чумак// Стратегії розвитку України: теорія і практика / За ред. О. С. Власюка. - К.: НІСД, 2002. - С. 306/
29. Нахлік О. Особливості польсько-українського культурного діалогу другої половини ХХ початку ХХІ ст. / О. Нахлік // Київ. полоніст. студії: зб. наук. праць.; відп. за вип. Р. П. Радишевський, проф., член-кор. НАН України. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2009. – Т. XV. – С. 394-403
30. Ніколаї Г. Ю. Гуманістичні орієнтири музично-педагогічної освіти в Польщі / Г.Ю. Ніколаї // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: [зб. наук. пр.]. - Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10): Матеріали II Міжнар. наук.- практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 р. - К. - 2007.
31. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: [моногр.] / В. О. Огнев'юк. — К.: Знання України, 2003. — 450 с.
32. Оксфордский университет // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907.

33. Освіта України: нормативно-правові документи: До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / голова редкол. В. Г. Кремень. - К. : Міленіум, 2001. - 470 с.
34. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / Міністерство освіти і науки України ; заг. ред. В. Г.Кремень. - К. : Вища школа, 2001. - 159 с.
35. Огнев'юк В. Освітня політика як державний пріоритет. / В. Огнев'юк // Освітологія. - 2014. - Вип. 3. - С. 59-65.
36. Огнев'юк В. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. / В.Огнев'юк, С. Сисоєва // Рідна школа. - 2012. - № 4-5. - С. 44-51.
37. Офіційний сайт Оксфордського університету – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ox.ac.uk>
38. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80–х – початок 90-х років XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Парінов. – К., 1995. – 240 с.
39. Пиков Г. Г. Из истории европейской культуры [Электронный ресурс] / Г. Г. Пиков. — Режим доступа: <http://gkaf.narod.ru/pikov/09.htm>
40. Поляков М. В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. — К.: Генеза, 2004. — 416 с.
41. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 2 червня 2005 р. Протокол № 5/3-6 «Про вдосконалення системи акредитації як механізму забезпечення якості освіти на рівні вимог міжнародної освітньої спільноти» // Освіта України. - 2005. - № 38. - С. 1-2.
42. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Асмик Людвиговна Саргсян. – Луганськ, 2009. – 182 с.
43. Салов В. О. Про Болонський процес без емоцій та упереджень / В. О. Салов // Вищі навчальні заклади у європейському навчально-освітньому просторі: матер. наук.- практ. конф. - Днепропетровськ. ун-т економіки і права, 25 лютого 2010 р. - Дніпропетровськ, 2010.
44. Сивец М. Украина и Польша: подитоживая достигнутое / М. Сивец // [Електронний ресурс] - Дзеркало тижня. - № 32 (356) 23 августа-1 сентября 2001 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.zn.ua/1000/1600/32037/
45. Сисоєва С. Сфера освіти як об'єкт дослідження. / С. Сисоєва // Освітологія. - 2012. - Вип. 1. - С. 22-29.
46. Статут Болонського університету [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://www.unibo.it/it/internazionale>.
47. Статут Оксфордського університету [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://newrespublika.ru/topic/16384-ustav-oksfordskogo-universiteta/>
48. Статут Варшавського університету [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uw.edu.pl/universytet/wladze-i-administracja/>
49. Статут Ягелонського університету [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/statut>.
50. Устав факультета искусств. Пражского университета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Tschechien/.../frametext.htm>
51. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Ніколаєнко Станіслав Миколайович; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». - К., 2009. - 44 с.
52. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років. / Бакіров В.С., Духопельников В.М., Зайцев Б.П. та ін. – Харків: Фоліо, 2004. – 750 с.
53. Харченко А.В. Тенденции развития высшего (университетского) образования в Польше (1990-2003 гг.) / А.В. Харченко // [Электронный документ] Аналитический обзор международных тенденций развития систем образования № 8 (апрель - июнь 2004 г). - Центр проблем развития образования Белорусск. гос. ун-та. - Режим доступа: www.charko.narod.Ru
54. Шарібжанова Г.О. Професорсько-викладацький корпус харківського університету наприкінці XIX – на початку XX ст. / Г.О. Шарібжанова, С.М. Куліш // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 835. Харків: 2008. – с. 28-38.

55. A Brief History of the University [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.ox.ac.uk / about_the_university / introducing_oxford / a_brief_history_of_the_university / index.html](http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/a_brief_history_of_the_university/index.html). University of Oxford.
56. Catto, Джереми (редактор). История Оксфордского университета, издательства Оксфордского университета (Оксфорд, 1994).
57. Colleges and Halls AZ - www.ox.ac.uk/colleges/colleges_and_halls_az/index.html. University of Oxford. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.webcitation.org/61CYHOoiD.
58. De-la-Noy, Майкл. Исследуя Оксфорд, заголовок (Лондон, 1991).
59. Dougill, Джо. Оксфорд в английской литературе, University of Michigan Press (Анн-Арбор, 1998). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://isp.org.pl/site.php?id=687%E2%8C%A9=2>
60. Gregorova A. Musea a muzejnictvo / A. Gregorova. - Martin: Matica Slovenska, 1984. - 308 s.
61. Komunikat N.18 Ministra nauki I szkolnictwa wyzszego z dnia 26 sierpnia 2008 r. w sprawie wysokosci stypendiow przyznawanych cudzoziemcom bedacym stypendystami strony polskiej oraz cudzoziemcom pochodzenia polskiego studiacy w kraju swego zamieszkania [Electronic resource]. — URL: [<http://www.buwiwm.edu.pl/komunikat.pdf>]
62. Spees E. R. Higher Education: an arena of conflicting philosophies / E. R. Spees. — New York, Bern, Frankfurt am Main, Paris, Lang. — 1989. — 321 p. 4. The Scene of Oxford. — L.: London Press, 2010. — 105 p.
63. Waidacher F. Priruckavseobecneymuseologie / F. Waidacher. - Bratislava: Slovenskenarodnemuseum. Narodnemuzejnecentrum, 1999. - 480 p.

ПІДРОЗДІЛ 6.1. ОГЛЯД СТАНУ КАДРОВОЇ АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

(Автор –Тетяна Горецька)

Анотація

У підрозділі на основі звіту Асоціації Європейських Університетів (ЄАУ) щодо стану університетської автономії розкривається сучасний стан кадрової автономії вищих навчальних закладів у 28 європейських країнах, відповідно до результатів звіту представлено особливості кадрової автономії ВНЗ країн-учасниць ЄАУ.

Ключові слова: автономія, реформування вищої освіти, вищі навчальні заклади, кадрова автономія, Асоціація Європейських Університетів, академічний та адміністративний персонал

Summary

This unit focuses on the current state of personnel (staffing) autonomy at universities across 28 European countries on the basis of the report of the European Universities Association (EUA). Different elements of personnel autonomy (recruitment procedures and dismissal, ability to set salary levels freely, promotion procedures, status of university employees) are showed.

Key words: autonomy, reform of higher education, universities, personnel autonomy, the Association of European Universities, academic and administrative staff

Одним із важливих завдань реформування вищої освіти в Україні, що зумовлене викликами сучасності та потребами суспільства, є впровадження автономії вищих навчальних закладів (ВНЗ). Зокрема у новому Законі України № 1556-VII «Про вищу освіту», що набрав чинності 2014 року, під поняттям автономія вищого навчального закладу розуміється самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації наукових досліджень, освітнього процесу, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, передбачених вищезазначеним Законом.

На важливості автономії ВНЗ наголошується у численних звітах та документах Асоціації Європейських Університетів (АЄУ), Європейської Комісії, європейських організацій, що опікуються питаннями освіти. Крім того, принцип автономії європейських ВНЗ закріплено у таких деклараціях: Саламанкській (2001 р.), Гразькій (2003р.), Лісабонській (2007 р.), Празькій (2009 р.).

Європейська Комісія у своєму Комюніке «Забезпечення зростання та створення робочих місць – порядок денний з питань модернізації систем вищої освіти європейських країн» (2011р.) наголосила на необхідності реформування політики у сфері управління академічним персоналом та людськими ресурсами, підвищити автономію ВНЗ у цій сфері та створити більше стимулів для винагороди академічним працівникам за видатні досягнення у процесі викладання та наукових досліджень. Упровадження кадрової автономії сприятиме підвищенню рівня конкурентоспроможності вищого навчального закладу, залученню кращих і талановитих співробітників, забезпеченню високого рівня та якості навчання, наукових досліджень, ефективній та результативній діяльності вищого навчального закладу в цілому.

Наразі в Україні відбувається реформування вищої освіти відповідно до європейських освітніх вимог та стандартів, кінцевою метою якого є входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору. У зв'язку з цим, питання кадрової автономії ВНЗ України набуватиме все більшої актуальності та нового значення, яке потребує ґрунтовного вивчення та дослідження.

Аналіз вітчизняних наукових праць щодо автономії ВНЗ в Україні засвідчив, що питання кадрової автономії ВНЗ серед науковців є недостатньо дослідженим та розкритим. Як правило, питання кадрової автономії частково досліджується вітчизняними науковцями у рамках інших тем, пов'язаних із реформуванням вищої освіти в Україні, Болонським процесом, сучасними тенденціями розвитку вищої освіти України тощо.

Ураховуючи, що процеси децентралізації управління вищою школою і посилення її автономії тривають в Західній Європі з 80-х років XX ст., в латиноамериканських, східноєвропейських країнах та азійсько-тихоокеанському регіоні – з 90-х р., питання кадрової автономії ВНЗ є більш дослідженим і розкритим у працях закордонних науковців. Особливий інтерес може становити діяльність та численні публікації щодо сучасного стану автономії у ВНЗ, у тому числі і кадрової автономії, експертів Європейської асоціації університетів.

Європейська асоціація університетів (ЄАУ) (European University Association (EUA)) вже протягом кількох років здійснює моніторинг та аналізує стан автономії університетів серед країн-членів ЄАУ. Експертами ЄАУ було розроблено систему показників, які базуються на чотирьох різних елементах автономії (організаційній, фінансовій, академічній та кадровій), що стали своєрідним інструментом для порівняння стану автономії у вищій освіті в різних європейських країнах.

У 2012 р. опубліковано черговий звіт «Автономія університетів Європи II. Система показників», в якому висвітлені основні результати порівняльного аналізу стану автономії у вищій освіті у 28 європейських країнах. Методологія дослідження ґрунтувалась на чотирьох основних елементах університетської автономії (організаційна, фінансова, кадрова, академічна) та експертній зваженій оцінці кожного індикатора, що характеризує один із основних елементів автономії. Базуючись на даних, що отримували експерти ЄАУ у процесі дослідження кожного елемента університетської автономії, було розроблено відповідні показники, що вимірювались у відсотках, а згодом – складено рейтинг країн, які були поділені на чотири групи. Перша у групі – це «висока» країна із показниками між 100 % та 81 %, друга – «вище середнього» з показниками між 80 % та 61 %, третя – «нижче середнього» з показниками між 60 % та 41 %, до останньої так званої «низької» групи віднесені країни з показниками між 40 % та 0 % (табл. 6.1.1). Необхідно зауважити, що одна і та ж сама країна може знаходитись на різних позиціях у рейтингу. Наприклад, Велика Британія є лідером у сфері організаційної автономії (100 %), у рейтингу кадрової автономії займає лише другу позицію (96 %). Схожа ситуація і з іншими країнами.

Таблиця 6.1.1

Рейтинг країн та показники кадрової автономії у ВНЗ

Рейтинг	Країна	Показник
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
I. «Висока група»		
1	Естонія	100%
2	Велика Британія	96%
3	Чехія	95%
4	Швеція	95%
5	Швейцарія	95%
6	Фінляндія	92%
7	Латвія	92%
8	Люксембург	87%
9	Данія	86%
10	Литва	83%
11	Ірландія	82%
II. «Вище середня група»		
12	Польща	80%
13	Австрія	73%
14	Нідерланди	73%
15	Ісландія	68%
16	Норвегія	67%
17	Угорщина	66%
18	Португалія	62%
19	Гессен	61%
20	Північний Рейн-Вестфалія	61%

Продовження табл. 6.1.1

1	2	3
III. «Нижче середня група»		
21	Туреччина	60%
22	Бранденбург	55%
23	Словаччина	54%
24	Італія	49%
25	Кіпр	48%
26	Іспанія	48%
27	Франція	43%
IV. «Низька група»		
28	Греція	14%

Визначення рівня кадрової автономії в університетах Європи здійснювалось за такими індикаторами:

- 1.) Здатність приймати самостійне рішення щодо процедури набору працівників (вищий професорсько-викладацький склад/старший адміністративний персонал);
- 2.) Здатність приймати самостійне рішення щодо заробітної плати (вищий професорсько-викладацький склад/старший адміністративний персонал);
- 3.) Здатність приймати самостійне рішення щодо звільнення (вищий професорсько-викладацький склад/старший адміністративний персонал);
- 4.) Здатність приймати самостійне рішення щодо просування по службі (вищий професорсько-викладацький склад/старший адміністративний персонал).

Країною-лідером у рейтингу кадрової автономії є Естонія. Ця країна отримала 100% показника кадрової автономії, оскільки її навчальні заклади можуть самостійно вирішувати питання щодо прийому на роботу, звільнення, просування по службі та заробітної плати вищого професорсько-викладацького складу/старшого адміністративного персоналу.

Такі країни як Данія, Чехія, Естонія, Фінляндія, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Швеція, Швейцарія та Велика Британія відносяться до «високої групи» країн у рейтингу, адже мають показник кадрової автономії понад 80 %. Вищі навчальні заклади цих країн користуються високим рівнем кадрової автономії, однак існують відносно невеликі обмеження, що несуттєво, але, все-таки, звужують свободу дій навчального закладу у сфері кадрової політики. У «високій групі» країн прийняття на роботу, заробітна плата та просування по службі, на відміну від звільнення, підпадають під більш жорстке регулювання, працівники ВНЗ не мають статусу державних службовців. Наприклад, в Чехії, Швеції та Латвії на законодавчому рівні визначені базові положення щодо процедури прийняття на роботу та кваліфікацій; у Великобританії та Фінляндії розмір заробітної плати для вищого професорсько-викладацького складу та/або старшого адміністративного персоналу потребує узгодження з іншими зацікавленими сторонами, зокрема профспілками. Особлива ситуація склалася в Ірландії: тут було впроваджено урядовий мораторій щодо прийняття на роботу та просування по службі у зв'язку з економічною кризою. Усі ВНЗ Ірландії дотримуються цього мораторію, що тягне за собою зниження чисельності персоналу на 6 % і заборону на просування по службі.

До «вище середньої» групи країн за результатами дослідження відносяться Австрія, Гессен, Угорщина, Ісландія, Нідерланди, Північний Рейн-Вестфалія, Норвегія, Польща та Португалія. У цих країнах показник кадрової автономії становить від 61 % до 80 %. Вищі навчальні заклади цих країн хоч і зберігають кадрову автономію у певних аспектах, проте стикаються з більшими обмеженнями. Зазвичай, процедури прийняття на роботу та просування по службі регулюються не так жорстко як заробітна плата та звільнення. На відміну від країн першої групи, окрема група працівників або весь персонал ВНЗ у цих країнах мають статус державних службовців. Вищі навчальні заклади Австрії, Ісландії, Польщі та Нідерландів користуються значною автономією у питаннях прийняття на роботу та просування по службі, проте мають значні обмеження, пов'язані із звільненням персоналу та заробітною платою. В Австрії розміри окладів встановлюються для окремих працівників відповідно до їх статусу

державного службовця; в Польщі розмір посадових окладів вищого професорсько-викладацького складу та старшого адміністративного персоналу – зовнішнім повноважним органом. У країнах, що відносяться до «вище середньої» групи, звільнення адміністративного та академічного персоналу суворо регулюються на законодавчому рівні, і можливо стверджувати про те, що працівникам ВНЗ у цих країнах гарантується особливий захист від звільнення. Варто зазначити, такий особливий захист працівників ВНЗ у низці країн, пов'язаний із тим, що працівники мають статус державних службовців.

До третьої групи відносяться країни з показниками кадрової автономії від 41% до 60%. Це – Бранденбург, Кіпр, Франція, Італія, Словаччина, Іспанія та Туреччина. У ВНЗ зазначених країн існують значні обмеження щодо більшості кадрових питань, однак у деяких країнах можна спостерігати певну автономію ВНЗ щодо самостійного визначення процедур прийняття на роботу працівників, переважно старшого адміністративного персоналу. Академічний та адміністративний персонал ВНЗ цієї групи країн також мають статус державних службовців, через який існує достатня кількість обмежень, особливо у прийнятті рішень щодо оплати праці та звільнень. Найменш автономними у цій сфері є ВНЗ Кіпру, Словаччини й Іспанії, оскільки рівень заробітної плати для вищого академічного та адміністративного персоналу визначається відповідно до статусу державного службовця.

В усіх країнах третьої групи ВНЗ існує суворе обмеження щодо звільнення персоналу через статус державних службовців, який мають окремі категорії працівників або усі працівники навчального закладу. Наприклад, на Кіпрі вищі категорії професорсько-викладацького складу (професори та доценти) не можуть бути звільнені взагалі. Інші категорії, зокрема лектори й асистенти повинні проходити індивідуальне оцінювання кожні три або чотири роки. Звільнити їх можливо у разі не проходження оцінювання два рази підряд. Старший адміністративний персонал, що працює на постійній основі відповідно до угоди, може бути звільнений тільки протягом перших двох років. Однак країни «третьої групи» ВНЗ залишаються найбільш гнучкими у прийнятті на роботу нових працівників, не зважаючи на низку обмежень. У Франції й Іспанії кандидати на старші академічні або адміністративні посади мають пройти процедуру попереднього відбору: в Іспанії кандидати повинні бути особисто акредитовані Національною агенцією з акредитації; у Франції ВНЗ можуть наймати професорсько-викладацький персонал лише з національного переліку, що складається науковцями, які були частково номіновані міністерством.

Греція є єдиною країною, в якій кадрова автономія сприймається як низька. ВНЗ Греції стикаються із численними обмеженнями, що стосуються усіх кадрових питань. Кількість посад у вузах є обмеженою, призначення на посади потребує погодження із зовнішнім поважним органом, оплата праці та звільнення жорстко регулюються, на законодавчому рівні закріплені детальні вимоги стосовно процесу просування по службі. Отже, грецькі ВНЗ майже не мають права самостійного вирішення кадрових питань.

Висновки.

Можна стверджувати, що в європейських вищих навчальних закладах існують значні відмінності у процедурах найму, винагороди, звільнення та просування по службі персоналу. Тож і рівень кадрової автономії в європейських університетах є різним: від високого ступеня незалежності до жорстко регламентованих і формалізованих процедур.

У більшості країн, за винятком декількох, ВНЗ мають право вільно набирати професорсько-викладацький склад та адміністративний персонал без погодження із зовнішнім повноважним органом.

Найменший рівень автономії ВНЗ спостерігається у сфері заробітної плати. Оскільки, у багатьох країнах академічні та/або адміністративні працівники мають статус державних службовців, то існують законодавчі обмеження щодо встановлення їм індивідуального рівня заробітної плати. Схожа ситуація через вищезгадані обмеження стосується можливості ВНЗ звільняти свої працівників. У більшості випадків, особливо в тих країнах, де кількість посад регулюється державою, університети можуть лише запропонувати просування по службі шляхом отримання вищої посади.

Експерти відзначають, що, хоча інституційна свобода європейських університетів в цілому виросла, але в деяких країнах ще й досі можна спостерігати обмеження у наданні їм

повної автономії. Крім того, наголошується, що для успішної реалізації подальших реформ вищої освіти необхідно підтримувати інституційний потенціал та розвиток людських ресурсів.

Наразі в Україні відбувається реформування вищої освіти, зокрема впровадження принципу автономії. Необхідність розширення автономії українських ВНЗ не викликає сумнівів ні в органах державної влади, ні у громадськості, адже отримання повної автономії дозволить вітчизняним навчальним закладам бути конкурентоспроможними та ефективно функціонувати. Тому вивчення європейського досвіду впровадження автономії, зокрема кадрової, її особливостей, може сприяти більш ефективнішому та якіснішому впровадженню кадрової автономії в українських ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Офіційний веб-сайт Європейської Асоціації Університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eua.be/>
3. University Autonomy in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.university-autonomy.eu/>

РОЗДІЛ 7. РОЗВИТОК ВРЯДУВАННЯ ТА КАДРОВОЇ АВТОНОМІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ У СФЕРІ ОСВІТИ

(Автор – Вероніка Ткаченко)

Анотація

У розділі здійснено огляд університетів Сполученого Королівства, напрями та освітні рівні за якими здійснюється підготовка керівників освітніх закладів. Здійснено інформаційний огляд Національних стандартів передового досвіду для директорів у Сполученому Королівстві. Розглянуто характеристики, що охоплюють чотири блоки даних стандартів. Проведено порівняння рейтингових позицій університетів Сполученого Королівства, що здійснюють підготовку управлінців в сфері освіти. Охарактеризовано основні елементи такої магістерської підготовки. Проаналізовано умови вступу, структуру, методи та форми навчання. Здійснено порівняльний аналіз документів про освіту, що студенти отримують після закінчення програми. Визначено ключові компетентності управлінців у сфері освіти.

Ключові слова: компетентність, управління освітою, магістерська програма, підготовка управлінців у сфері освіти, університет, лідерство.

Summary

Universities of the United Kingdom have been observed, disciplines for mastering leader skills of educational institutions staff have been displayed. Review of the UK National standards of excellence for headteachers were carried out. Characteristics covering four blocks of the National standards were examined. Compared the UK universities rating lines, training managers in education. Characterized key elements such master's training. Studied terms of entry, structure, methods and forms of training. Carried out a comparative analysis of education papers, received by students after finishing the program. Indicated dominant competence of future managers in education.

Key words: competence, managing education, Master program, training managers in education, university, leadership.

В умовах сучасних політичних, економічних і соціальних змін, що відбуваються в Україні та світі, суттєво змінюються потреби суспільства. Ринкові взаємовідносини впливають на всі сфери життя людини, зокрема й освітню, де останнім часом спостерігається ряд змін. Реформування вітчизняної системи освіти повинне відповідати потребам розвитку держави, а саме – забезпечувати модернізацію національної системи освіти шляхом підвищення конкурентоспроможності вітчизняних освітніх послуг на європейському ринку [1]. У цьому контексті, зокрема після ухвалення нового Закону України «Про вищу освіту», актуальності набуває розроблення та апробація нових освітніх технологій, виникнення нових типів навчальних закладів та надання їм автономії [2]. Автономія передбачає самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу в прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах Закону [3]. Для школи автономію чи самостійність можна тлумачити як право діяти відкрито, вільно та самостійно у юридичному, економічному та педагогічному аспектах [2], тому керівник повинен бути кваліфікованим управлінцем, менеджером. Акцент у його підготовці має ставитися на набутті компетентностей з адміністрування (фінансового, інноваційного, управлінського тощо) та розвитку особистісних лідерських якостей. За останнє десятиліття помітно зросла зацікавленість у вивченні проблеми управлінської компетентності керівника навчального закладу, що говорить про важливість і соціальну значущість проблеми. Відповідно до цього, особливого значення набуває питання підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів. Нові запити суспільства вимагають наукового аналізу особистісних якостей, визначення основних компетентностей керівника навчального закладу, мотивів управлінської діяльності тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні керівник закладу освіти перебуває під впливом таких чинників:

- зміна законодавства;
- зміна потреб та очікувань замовника та споживача освітніх послуг;
- великий об'єм інформаційних потоків;
- швидкоплинність процесів у соціумі;
- посилення рівня невизначеності;
- посилення конкуренції між закладами освіти;
- збільшення ціни помилки керівника;
- ускладнення операційного середовища тощо [4].

У сучасних умовах освітніх трансформацій до керівників загальноосвітніх навчальних закладів суспільство й держава висувають нові вимоги. Нині директор школи – це не просто управлінець, це стратег, інноватор, трансформатор світових підходів у галузі освіти, лідер. Тому забезпечення таких вимог до керівника потребує набуття нових компетентностей.

За проектом Тюнінг Європейської Комісії компетентність визначається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою програмою [5, с. 28-29]. Компетентності покладені в основу опису кваліфікації фахівця з управління в освіті. Тож підготовка керівника закладу освіти на основі компетентнісного підходу має бути спрямована на розвиток його професійної компетентності, що, в свою чергу, забезпечує можливість здійснення ним управлінської діяльності.

Проблеми підготовки управлінців, зокрема майбутніх керівників сфери освіти за кордоном, досліджувалися в працях вітчизняних науковців. Вітчизняні науковці неодноразово зверталися до проблематики здійснення підготовки управлінців за кордоном, зокрема, підготовкою менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади та США займалася О. Ельбрехт, системою підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США – С. Бурдіна. Питання розвитку та підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти розглядали В. Мельник, С. Корольок та С. Сорочан. Наукові здобутки В. Олійника присвячені формуванню правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Також проблемами з теорії підготовки майбутніх керівників закладів освіти в Україні та світі займаються Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, В. Войчук, В. Пікельна, Є. Хриков.

Оскільки пріоритетним завданням для системи вищої освіти України є інтеграція до Європейського простору вищої освіти, доцільним є вивчення провідного досвіду підготовки управлінців у сфері освіти в країнах Європи, передусім в рейтингових університетах Сполученого Королівства.

Відповідно до даних Ради з міжнародних справ студентів в Сполученому Королівстві (UK Council for International Students Affairs) за 2013-2014 р.р. 18 % студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах Сполученого Королівства, є громадянами країн Євросоюзу [6].

Таблиця 7.1

Кількість іноземних студентів у Сполученому Королівстві

Регіон	Кількість студентів з країн Євросоюзу (тис.)	Частка від загальної кількості студентів
1	2	3
Англія	347 555	18 %
Шотландія	46 945	22 %
Уельс	24 420	19 %
Північна Ірландія	6 340	12 %
Усього	425 260	18 %

Також отримання вищої освіти в Сполученому Королівстві має попит серед представників країн, що не входять до Євросоюзу, таких студентів у країні навчається близько

300 тис. 6 % від загальної кількості іноземних студентів у країні отримують фах у сфері освіти. Це свідчить про зацікавленість європейської спільноти у фахівцях з освіти, яких готують вищі навчальні заклади Сполученого Королівства [6].

Згідно з останніми даними у Сполученому Королівстві діє 124 вищих навчальних заклади [7]. З них 18 % (23 університети) здійснюють підготовку керівників навчальних закладів.

Таблиця 7.2

Співставлення рейтингових позицій університетів Сполученого Королівства, що здійснюють підготовку управлінців у сфері освіти

№	Назва університету	Рейтинг університетів Сполученого Королівства The Complete University Guide, 2015	Рейтинг університетів Times Higher Education, 2015-2016	Шанхайський рейтинг, 2015
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	University of Warwick	7	80	92
2	University of Leicester	19	167	201-300
3	Newcastle University	20	196	201-300
4	Northumbria University	58	-	-
5	University of Buckingham	61	-	-
6	Sheffield Hallam University	66	-	-
7	Bath Spa University	69	-	-
8	University of Huddersfield	70	-	-
9	Manchester Metropolitan University	73	-	-
10	University of Chester	78	-	-
11	Birmingham City University	82	-	-
12	University of Gloucestershire	91	-	-
13	Roehampton University	93	-	-
14	York St John University	95	-	-
15	University of Worcester	104	-	-
16	Staffordshire University	105	-	-
17	University of Cumbria	112	-	-
18	Anglia Ruskin University	116	-	-
19	University of Bolton	121	-	-
20	Cardiff Metropolitan University	98	-	-
21	University of South Wales	100	-	-
22	University of Stirling	45	-	-
23	Queen's University, Belfast	31	200	301-400

У 1995 р. у Сполученому Королівстві сталася криза в наборі на директорські посади та вперше постало питання про створення «Національної професійної кваліфікації для директорів», НПКД (англ. National Professional Qualification for Headship, NPQH) [8]. Вона була прийнята у 1997 р. після широкого обговорення, а пізніше стала орієнтиром для вивчення й оцінки якостей, потреб вчителів і директорів. З 2000 р. НПКД є обов'язковою.

У січні 2015 р. було ухвалено «Національні стандарти передового досвіду для директорів» (англ. National standards of excellence for headteachers) [9], що замінили стандарти 2004 р. [10].

Нові національні стандарти включають чотири блоки:

1. Якості та знання (англ. Qualities and knowledge).

2. Учні та співробітники (*англ. Pupils and staff*).
 3. Системи та процеси (*англ. Systems and process*).
 4. Самовдосконалення шкільної системи (*англ. The self-improving school system*).
- У кожному блоці є шість характеристик, якими повинен володіти директор школи.

I. Якості та знання

1. Дотримання чітких цінностей, намірів, що спрямовані на забезпечення освіти світового класу для учнів.
2. Оптимістичність власної поведінки, позитивне ставлення до своїх учнів, співробітників, членів місцевої громади.
3. Бути зразковим лідером: чесним, творчим, стійким. Застосовувати власну навченість, знання і навички.
4. Підтримувати власний рівень знань згідно вимог сучасності, розуміти систему освіти на шкільному, місцевому, національному та глобальному рівнях, прагнути до безперервного професійного розвитку.
5. Бути політично та фінансово обізнаним, сконцентрованим на розвитку школи, вміло впроваджувати місцеву і національну освітню політику враховуючи особливості розвитку окремої школи.
6. Зв'язок власного бачення розвитку школи та стратегічного управління закладом освіти, розширення прав і можливостей всіх учнів і співробітників.

II. Учні та співробітники

1. Заохочення ініціативності учнів, забезпечення рівності, прищеплення почуття відповідальності серед колективу задля підвищення навчальних результатів учнів.
2. Покращення якості викладання через аналітичне розуміння процесу навчання учнів, основних особливостей успішної практики в класі, а також розробки таких освітніх програм, що ведуть до розширення навчальних можливостей та благополуччя учнів.
3. Встановлення освітньої культури «відкритих класів» як основи для обміну передовим досвідом всередині та між школами, спираючись на проведення відповідних досліджень та ретельний аналіз даних.
4. Створення атмосфери підтримки та мотивації співробітників, надання умов безперервного розвитку їх навичок та вдосконалення знань.
5. Виявлення нових талантів, виховання нинішніх і майбутніх лідерів в умовах досконалості та планування наступності.
6. Контроль професійної поведінки та діяльності співробітників.

III. Системи та процеси

1. Гарантування продуманості шкільних процесів, їх ефективності та відповідності меті, принципам прозорості, цілісності та непідкупності.
2. Забезпечення для учнів і співробітників безпечного, спокійного, впорядкованого оточення, що буде орієнтоване на типову поведінку в школі і в суспільстві в цілому.
3. Установлення жорстких, справедливих і прозорих заходів з управління продуктивністю усіх співробітників, надання підтримки для впровадження передового досвіду.
4. Раціональне й ефективне використання людських та матеріальних ресурсів для задоволення певної мети відповідно до стратегічного плану школи та фінансового забезпечення.
5. Розробка стратегії, фінансового планування для забезпечення справедливого розподілу бюджету та ресурсів з метою підвищення рівня досягнень учнів, стабільного функціонування школи.
6. Розподіл обов'язків між керівництвом усієї організації, створення робочих груп на які покладаються різні ролі та обов'язки, підтримка їх у прийнятті рішень.

IV. Власне удосконалення шкільної системи

1. Створення зовнішньо орієнтованих шкіл, що активно співпрацюють з іншими школами та організаціями над виконанням спільного завдання – впровадженням передового досвіду та забезпечення умов досягнення якомога кращих результатів навчання учнями.
2. Встановлення успішних та результативних відносин з провідними фахівцями та колегами з різноманітних громадських організацій з метою поліпшення академічних та

соціальних досягнень учнів.

3. Долати труднощі освітнього догматизму з метою досягнення суттєвих результатів у розвитку школи.

4. Формувати сучасні та майбутні особливості професії вчителя через високу якість навчання та стійкий професійний розвиток для всіх співробітників.

5. Упроваджувати підприємницькі та інноваційні підходи для поліпшення результатів школи.

6. Вплив на оточення як всередині, так і за межами школи, віра у важливу роль освіти в житті молодих людей, сприяння підвищенню престижності освіти [9].

Таким чином, нові національні стандарти передбачають, що директор школи – особа, яка здатна сучасно мислити, мотивувати колектив до безперервного професійного розвитку з метою постійного підвищення якості надання освітніх послуг, брати на себе відповідальність за фінансово-господарську, кадрову, адміністративну політику, організацію освітнього процесу тощо.

Ці стандарти на практиці реалізуються мережею з 23 університетів, що здійснюють магістерську підготовку управлінців у сфері освіти за наступними напрямками:

- Лідерство в освіті (*англ.* Educational Leadership);
- Лідерство і менеджмент (*англ.* Leadership and Management);
- Бізнес-адміністрування у сфері освіти (*англ.* MBA (Education));
- Глобальний освітній менеджмент (*англ.* Global Education Management);
- Шкільне лідерство (*англ.* School Leadership).

Оскільки єдиної освітньої програми для ВНЗ у Сполученому Королівстві немає, забезпечення якості є обов'язком, що університети сприймають дуже серйозно [11].

Кожний заклад самостійно ухвалює рішення про вимоги для вступу, наприклад щодо встановлення рівня потрібної кваліфікації для отримання місця на курсі, та відповідає за власні процедури прийому [11].

Проаналізувавши умови вступу на програми, можна виділити основні критерії за якими здійснюється набір:

- наявність попереднього диплому про освіту не нижче рівня 2.1 (в окремих випадках 2.2);
- наявність сертифікатів тестів з англійської мови IELTS (в середньому 6.5 балів або вище);
- досвід роботи на посаді управлінця.

Таблиця 7.3

Класифікація дипломів про здобуття академічного ступеню у Сполученому Королівстві

Назва академічного ступеню	Рівень	Особливості академічного ступеню
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
First-Class Honours	1 st	Ступінь з відзнакою першого рівня
Second-class Honours, upper division	2:1	Ступінь з відзнакою другого рівня, вищий підрозділ
Second-class Honours, lower division	2:2	Ступінь з відзнакою другого рівня, нижчий підрозділ
Third-class Honours	3 rd	Ступінь з відзнакою третього рівня
Ordinary Degree	Pass	Звичайний ступінь як залік

Огляд основних складових реалізації освітніх програм з підготовки управлінців у сфері освіти в Сполученому Королівстві представлено у *табл. 7.4* [13-35].

Освітні програми з підготовки управлінців у сфері освіти в Сполученому Королівстві

<i>№</i>	<i>Назва університету</i>	<i>Назва програми</i>	<i>Термін навчання</i>	<i>Документи про вищу освіту</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	University of Warwick	MA in Educational Leadership and Management	1 рік (денна форма навчання) 2-5 років (заочна форма навчання)	Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
2	University of Leicester	Educational Leadership MSc	2-4 років (дистанційне навчання)	Диплом магістра точних наук (англ. Master of Science diploma)
3	Newcastle University	Educational Leadership	9 місяців (заочна форма навчання)	Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate)
3	University of Buckingham	MEd Educational Leadership	18 місяців (денна форма навчання)	Диплом магістра з освітнього лідерства (англ. Master in Educational Leadership)
5	University of Huddersfield	Leadership in Education and Public Services, MA	3 роки (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
6	Northumbria University	Education with Leadership MEd	1 рік (денна форма навчання) 3 роки (заочна форма навчання)	Диплом магістра у сфері освіти (англ. Master (of education) diploma)
7	University of Chester	Educational Leadership	2-6 років (заочна форма навчання)	Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
8	University of Gloucestershire	MBA (Education)	1 рік (денна форма навчання) 3 роки (заочна форма навчання)	Диплом магістра бізнес – адміністрування у сфері освіти (англ. Master of Business Administration (Education))
9	Bath Spa University	Education: Leadership and Management	2-6 років (заочна форма навчання)	Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
10	Sheffield Hallam University	Educational Leadership	1 рік (денна та заочна (скорочена) форми навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)

1	2	3	4	5
11	Birmingham City University	Global Education Management	1 рік (денна форма навчання) 2 роки (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
12	York St John University	School Leadership	3 роки (заочна форма навчання)	Університетський сертифікат зі шкільного лідерства (англ. University Certificate in School Leadership)
13	Roehampton University	Education Leadership and Management	1 рік (денна форма навчання) 4-6 семестрів (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
14	University of Worcester	Leadership and Management (Education)	-	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
15	University of Cumbria	MBA Educational Management and Leadership	1 рік (денна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра бізнес – адміністрування (англ. MBA Diploma)
16	Staffordshire University	Education: (Educational Leadership and Management)	3 роки (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)

1	2	3	4	5
17	Manchester Metropolitan University	Educational Leadership and Management	1 рік (денна форма навчання)	Диплом магістра точних наук (англ. Master of Science diploma)
18	Anglia Ruskin University	Educational Leadership and Management (MBA)	1-2 роки (заочна форма навчання)	Диплом магістра бізнес-адміністрування (англ. Master of Business Administration Diploma)
19	University of Bolton	Educational Management MA	1 рік (денна форма навчання) 4-6 семестрів (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
20	Cardiff Metropolitan University	Education (with pathways)	3 роки (денна форма навчання) 1 рік (денна форма навчання) – тільки для магістрів	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
21	University of Glamorgan	MA Leadership & Management (Education)	1 рік (денна форма навчання) 2-5 років (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра гуманітарних наук (англ. Master of Arts diploma)
22	University of Stirling	Educational Leadership	3-5 років (заочна форма навчання)	<ul style="list-style-type: none"> Сертифікат про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Certificate) Диплом про післядипломну освіту (англ. Postgraduate Diploma) Диплом магістра точних наук (англ. Master of Science diploma)
23		Educational Leadership	1 рік (денна форма навчання) 3 роки (заочна форма навчання)	Диплом магістра точних наук з освітнього лідерства (англ. Master of Science Educational Leadership)

Нижче представлено опис компонентів освітніх програм університетів, що здійснюють підготовку управлінців у сфері освіти.

University of Warwick (магістерська програма «*Освітнє лідерство і менеджмент*», *англ. MA in Educational Leadership and Management*):

Два обов'язкові модулі:

- Провідні зміни та вдосконалення (*англ. Leading Educational Change and Improvement*);

- Базові методи дослідження (*англ. Foundation Research Methods*).

Два додаткові модулі за власним вибором.

Індивідуальний дослідницький проект [13].

University of Leicester (магістерська програма «*Освітнє лідерство*», *англ. Educational Leadership MSc*):

Обов'язкові модулі:

- Освітнє лідерство, навчання та зміни (*англ. Educational Leadership, Learning and Change*);

- Зовнішні чинники впливу на освітнє лідерство (*англ. External Influences on Educational Leadership*);

- Організаційні ефективність, вдосконалення і трансформація (*англ. Organisational Effectiveness, Improvement and Transformation*);

- Методи дослідження (*англ. Research methods*).

Індивідуальний дослідницький проект [14].

Newcastle University (програма із можливістю отримання сертифікату про післядипломну освіту «*Освітнє лідерство*», *англ. Educational Leadership*):

Обов'язковий модуль:

- Дослідження освітнього лідерства (*англ. Investigating Educational Leadership*).

Додаткові модулі:

- Лідерство та стратегічний менеджмент (*англ. Leadership and Strategic Management*);

- Критичне мислення у професійній діяльності (*англ. Critical Reflection on Professional Practice*) [15].

University of Buckingham (магістерська програма «*Освітнє лідерство*», *англ. MEd Educational Leadership*):

Студенти відвідують три триденні курси за місцем проживання протягом одного року.

- Оцінювання відбувається шляхом усної співбесіди, а також після виконання трьох письмових завдань, що корелюються із сферою професійних інтересів слухача курсів.

- Курси побудовані на засадах найкращих існуючих практик у незалежному і державному секторах, але визначені лідерські моделі не обмежуються світом освіти.

- Підхід в значній мірі розроблений згідно відомої моделі тематичного дослідження Гарвардської бізнес-школи [16].

University of Huddersfield (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «*Лідерство в сфері освіти і державних послуг*», *англ. Leadership in Education and Public Services, MA*).

Обов'язкові модулі:

- Розвиток ефективного лідерства (*англ. Developing Effective Leadership*);

- Критична соціальна політика в галузі освіти і громадських послуг (*англ. Critical Social Policy in Education and Public Services*);

- Методи дослідження (*англ. Methods of Enquiry*);

- Індивідуальний дослідницький проект

Додаткові модулі:

- Наставництво і коучинг (*англ. Mentoring and Coaching*);

- Передовий досвід (*англ. Advanced Practitioner*);

- Вступ до сучасних проблем в галузі освіти дітей молодшого віку (*англ. An Introduction to Current issues in Early Childhood Education*);

- Управління навчанням та розвитком в організаціях (*англ. Managing Learning and Development in Organisations*);

- Освітнє суспільство та його розвиток (*англ. Education Society and Development*);

- Доказова практика (*англ. Evidence-Based Practice*);
- Концептуальні проблеми та аналіз (*англ. Concepts Problems and Analysis*) [17].

Northumbria University (магістерська програма «*Освіта і лідерство*», *англ. Education with Leadership MEd*):

Основний модуль:

- Освітнє лідерство та менеджмент (*англ. Educational Leadership and Management*).

Додаткові модулі за власним вибором:

- Дослідницькі навички: підходи, рішення та методи (*англ. Research Skills: Approaches, Desides and Methods*);

- Емпіричний проект (*англ. Empirical Project*);
- Систематичне оцінювання (*англ. Systematical Appraisal*);
- Планування виконання освітнього дослідження (*англ. Project Feasibility Study*

Dissertation);

- Система освіти (*англ. Education System*);
- Інклюзивна практика (*англ. Inclusive Practice*);
- Управління навчанням (*англ. Leading Learning*);
- Огляд навчальної літератури: обговорення дослідження (*англ. Reviewing Educational Literature: A negotiated study*);

- Професійно-орієнтований проект (*англ. Work-Based Project*);
- Професійно-орієнтоване дослідження (*англ. Work-Based Dissertation*);
- Підготовка до управління проектами (*англ. Preparing For Project management*) [18].

University of Chester (магістерська програма «*Освітнє лідерство*», *англ. Educational Leadership*).

Усі модулі за власним вибором:

- Узагальнення професійного розвитку (*англ. Professional Development Review*);
- Принципи, процеси та навички коучингу (*англ. Coaching Principles, Processes and Skills*);
- Лідерство у релігійних школах (*англ. Leading in Faith Schools*);
- Теорія лідерства на практиці (*англ. Leadership Theory into Practice*);
- Стратегія, право і політика у освітньому лідерстві (*англ. Policy, Power and Politics in Educational Leadership*);

- Творчість, інновації та лідерство (*англ. Creativity, Innovation and Leadership*);
- Психологія лідерства (*англ. The Psychology of Leadership*);
- Провідні зміни в школах (*англ. Leading Change in Schools*);
- Провідне управління в школах (*англ. Leading Governance in Schools*);
- Глобалізація в освіті (*англ. Globalisation of Education*);
- Класифікація лідерства (*англ. Systems Leadership*);
- Планування досліджень (*англ. Research Design*).

Обов'язковим є Індивідуальний дослідницький проект [19].

University of Gloucestershire (магістерська програма «*Бізнес адміністрування у сфері освіти*», *англ. MBA (Education)*).

Обов'язкові модулі:

- Лідерство через планування (*англ. Leadership by Design*);
- Розуміння ринків і клієнтів (*англ. Understanding Markets and Customers*);
- Прийняття бізнес – рішення (*англ. Business Decision Making*);
- Фінансові інструменти для бізнесу (*англ. Financial Tools for Business*);
- Інновація та зміна через планування (*англ. Innovation and Change through Design*);
- Управління структурною реформою в освіті (*англ. Managing Structural Reform in Education*);

- Стратегія та розробка навчального плану (*англ. Curriculum Strategy and Design*).

Додаткові модулі за власним вибором:

- Розповсюдження цінностей: мережі, торгівельні відносини та підприємництво (*англ. Delivering Value: Networks, Relationships Trade and Entrepreneurship*);
- Проектний менеджмент (*англ. Project Management*);

- Міжнародний проектний менеджмент (*англ.* International Management Project). Індивідуальний дослідницький проект [20].

Bath Spa University (магістерська програма «*Освітнє лідерство та менеджмент*», *англ.* Education: Leadership and Management):

Обов'язкові модулі:

- Освіта: економіка, політика та суспільство (*англ.* Education: Economics, Politics and Society);
- Соціальне наукове дослідження (*англ.* Social Science Research).

Додаткові модулі:

- Лідерство на практиці: частина 1 (*англ.* Leadership in Practice: part 1);
- Лідерство на практиці: частина 2 (*англ.* Leadership in Practice: part 2);
- Принципи лідерства: контекст і виклики (*англ.* Leadership principles: context and challenges);
- Лідерство та коучинг (*англ.* Leadership and coaching).

Індивідуальний дослідницький проект [21].

Sheffield Hallam University (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «*Освітнє лідерство*», *англ.* Educational Leadership).

Орієнтовні модулі:

- Освітнє лідерство змін (*англ.* Educational Leadership of change);
- Лідерство в партнерстві та спільноті (*англ.* Leading in Partnership and network);
- Лідерство навчання через інформацію (*англ.* Leadership of Learning Through Data);
- Міркування у професійній практиці (*англ.* Reflecting on Professional Practice);
- Освітнє дослідження (*англ.* Educational Enquiry) [22].

Birmingham City University (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «*Глобальний освітній менеджмент*», *англ.* Global Education Management).

Компоненти програми для отримання сертифікату про післядипломну освіту:

Обов'язкові модулі:

- Стратегічний маркетинг (*англ.* Strategic Marketing);
- Управління людськими ресурсами (*англ.* Managing People).

2 додаткові модулі за власним вибором.

Компоненти програми для отримання диплому про післядипломну освіту:

Обов'язкові модулі:

- Управління фінансами (*англ.* Managing Finance);
- Глобальна бізнес-стратегія (*англ.* Global Business Strategy).

2 додаткові модулі за власним вибором.

Компоненти програми для отримання диплому магістра гуманітарних наук:

Або модулі за вибором:

- Методи дослідження / Тематичний контекст (*англ.* Research Methods/Subject context);
- Управління дослідницькими проектами (включає в себе пропозицію про проведення досліджень)), (*англ.* Management Research Project (includes a research proposal)).

Або виконання Індивідуального дослідницького проекту [23].

York St John University (університетський сертифікат за програмою «*Шкільне лідерство*», *англ.* School Leadership).

Модулі:

- Роль лідера середньої ланки (*англ.* The Role of the Middle Leader);
- Управління змінами (*англ.* Managing Change);
- Управління командами (*англ.* Managing Teams);
- Управління навчальною діяльністю учнів (*англ.* Managing Pupils' Learning) [24].

Roehampton University (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «*Освітнє лідерство та менеджмент*», *англ.* Education Leadership and Management).

Обов'язкові модулі для отримання диплому магістра гуманітарних наук:

- Індивідуальний дослідницький проект;
- Управління освітніми організаціями (*англ. Leading Educational Organizations*);
- Управління навчанням, покращення навчання (*англ. Leading Teaching, Improving Learning*);

- Підвищення кваліфікації персоналу та управління командами (*англ. Developing Staff and Leading Teams*);

- Стратегічне лідерство та освітня досконалість (*англ. Strategic Leadership and Educational Excellence*).

Обов'язковий модуль для отримання диплому магістра гуманітарних наук та диплому про післядипломну освіту:

- Розуміння соціальних та освітніх досліджень (*англ. Understanding Social and Educational Research*).

Додатковий модуль для отримання диплому магістра гуманітарних наук та диплому про післядипломну освіту:

- Ключові концепції та поточні дебати у світі (*англ. Key Concepts and Current Debates in Global*);

- Політика в галузі освіти (*англ. Education Policy*).

Обов'язкові модулі для отримання диплому про післядипломну освіту:

- Управління освітніми організаціями (*англ. Leading Educational Organizations*);
- Управління навчанням, покращення навчання (*англ. Leading Teaching, Improving Learning*);

- Розуміння соціальних та освітніх досліджень (*англ. Understanding Social and Educational Research*);

- Ключові концепції та поточні дебати у світі (*англ. Key Concepts and Current Debates in Global Education Policy*);

- додатково 40 кредитів за програмою.

Обов'язкові модулі для отримання сертифікату про післядипломну освіту:

- Управління освітніми організаціями (*англ. Leading Educational Organizations*);
- Управління навчанням, покращення навчання (*англ. Leading Teaching, Improving Learning*);

- додатково інший модуль на 20 кредитів за програмою [25].

University of Worcester (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «*Лідерство та менеджмент (освіта)*», *англ. Leadership and Management (Education)*).

Обов'язкові модулі:

- Сучасні проблеми в освіті: теорія, політика і практика (*англ. Contemporary Issues in Education: theory, policy and practice* (для здобувачів диплому магістра або диплому про післядипломну освіту));

- Методи дослідження (*англ. Research Methods* (для здобувачів диплому магістра));

- Індивідуальний дослідницький проект (для здобувачів диплому магістра).

Модулі за вибором:

- Особистісний та професійний розвиток (*англ. Personal and Professional Development*);

- Творчі підходи до освітнього лідерства (*англ. Creative Approaches to Educational Leadership*);

- Політика та управління змінами (*англ. Policy and the Management of Change*);

- Управління продуктивністю (*англ. Performance Management*);

- Управління та менеджмент в церковній школі (*англ. Leading and Managing in Church Schools*);

- Управління для якості та стабільності (*англ. Leadership for Quality and Sustainability*);

- Організаційне вдосконалення за допомогою проведення досліджень (*англ. Organisational Improvement through Action Research*);

- Наставництво і коучинг (*англ. Mentoring and Coaching*);

- Налагодження навчання (*англ. Negotiated Learning*).

Компоненти програми для отримання сертифікату про післядипломну освіту:

- 2 модулі на вибір;
- Управління та менеджмент в церковній школі або Творчі підходи до освітнього лідерства (*англ. Leading and Managing in Church School або Creative Approaches to Educational Leadership*).

Компоненти програми для отримання диплому про післядипломну освіту:

- 4 модулі на вибір;
- Сучасні проблеми в освіті: теорія, політика і практика (*англ. Contemporary Issues in Education: theory, policy and practice*);
- один модуль за вибором з наявних модулів програми підготовки магістрів.

Компоненти програми для отримання диплому магістра гуманітарних наук:

- 3 модулі на вибір;
- Управління та менеджмент в церковній школі або Творчі підходи до освітнього лідерства (*англ. Leading and Managing in Church Schools або Creative Approaches to Educational Leadership*);

- Сучасні проблеми в освіті: теорія, політика і (*англ. Contemporary Issues in Education: theory, policy and practice*);

- Методи дослідження (*англ. Research Methods*);

- Індивідуальний дослідницький проект [26].

University of Cumbria (магістерська програма «**Бізнес адміністрування**» з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «**Освітній менеджмент та лідерство**», *англ. MBA Educational Management and Leadership*).

Модулі для отримання сертифікату про післядипломну освіту:

- Лідерство та організаційна поведінка (*англ. Leadership and Organisational Behaviour*);
- Стратегічне мислення і впровадження змін (*англ. Strategic Thinking and Effecting Change*);
- Фінанси для професійного менеджера (*англ. Finance for the Professional Manager*).

Модулі для отримання диплому про післядипломну освіту (додатково до вищевказаних):

- Управління та менеджмент людськими ресурсами у освітньому контексті (*англ. Leading and Managing Human Resources in Educational Contexts*);
- Маркетинг освітньої організації (*англ. Marketing the Educational Organisation*);
- Теоретичні контексти освітнього лідерства (*англ. Theoretical Contexts of Educational Leadership*).

Модулі для отримання диплому магістра бізнес-адміністрування (додатково до вищевказаних):

- Принципи управління фундаментальними науковими дослідженнями (*англ. Principles of Postgraduate Management Research*);
- Індивідуальний дослідницький проект [27].

Staffordshire University (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «**Освіта: Освітнє лідерство та менеджмент**», *англ. Education: Educational Leadership and Management*).

Модулі для отримання сертифікату або диплому про післядипломну освіту (два на вибір):

- Навчання та оцінювання або Освіта, культура та суспільство (*англ. Learning and Assessment OR Education, Culture and Society*);
- Освітнє лідерство та менеджмент або Міжпрофесійні зв'язки (*англ. Educational Leadership and Management OR Interprofessional Working*);
- Наставництво і коучинг в освіті або Незалежний освітній проект (*англ. Mentoring and Coaching in Education Settings OR Independent Study Project*).

Для отримання диплому магістра гуманітарних наук у сфері освіти необхідно виконання індивідуального дослідницького завдання у двох частинах:

- Індивідуальний дослідницький проект: Частина 1 (Дослідницькі пропозиції та огляд літератури) (*англ. Dissertation: Part 1 (Research Proposal & Literature Review)*);
- Індивідуальний дослідницький проект: Частина 2 (Результати та аналіз) (*англ. Dissertation: Part 2 (Research Findings & Analysis)*) [28].

Manchester Metropolitan University (магістерська програма «*Освітнє лідерство і менеджмент*», *англ. Educational Leadership and Management*).

Обов'язкові модулі:

- Індивідуальний дослідницький проект;
- Ефективність і вдосконалення у сфері освіти (*англ. Effectiveness and Improvement in Educational Settings*);
- Провідні зміни у освітніх організаціях (*англ. Leading Change in Learning Organisations*);
- Практична методологія досліджень (*англ. Practitioner Research Methodology*);
- Управління ресурсами в освітніх установах (*англ. Resource Management in Educational Settings*).

Модулі за вибором:

- Розробка навчального плану (*англ. Curriculum Project*);
- Освітній контекст (*англ. Educational Context*);
- Політика та організація у сфері освіти (*англ. Policy and Organisation in Education*);
- Ефективний коучинг та навички наставництва (*англ. Effective Coaching and Mentoring Skills*);
- Ресурси (*англ. Resource*);
- Консультування проекту (*англ. The Consultancy Project*);
- Керування дослідженням (*англ. Tutored Study*) [29].

Anglia Ruskin University (магістерська програма «*Бізнес адміністрування*» – спеціалізація «*Освітнє лідерство та менеджмент*», *англ. Educational Leadership and Management (MBA)*).

Обов'язкові модулі:

- Стратегічний менеджмент у сфері освіти (*англ. Strategic Management in Education*);
- Провідні освітні зміни та вдосконалення (*англ. Leading Educational Change and Improvement*);
- Розробка ефективних систем управління (*англ. Developing Effective Management Systems*);
- Професійні дослідження в освіті (*англ. Professional Enquiry in Education*);
- Методологія дослідження (*англ. Research Methodology*);
- Проект зі спеціалізації (*англ. Major Project*) [30].

University of Bolton (магістерська програма «*Освітній менеджмент*», *англ. Educational Management MA*).

Обов'язкові модулі:

- Усвідомлення дослідження та підтримка навичок, або, якщо це більш доречно, Методи дослідження – залежно від галузі дослідження (*англ. Research Awareness and Support Skills OR, where more appropriate, Research Methods - Field Studies*);
- Організаційний менеджмент (*англ. Organisational Management*);
- Розробка навчального плану (*англ. Curriculum Studies*).

Додаткові модулі:

- Управління трудовими ресурсами (*англ. Human Resource Management*);
- Маркетинг (*англ. Marketing*);
- Методи дослідження – залежно від галузі дослідження (*англ. Research Methods - Field Studies*);
- Професійна освіта і розвиток (*англ. Vocational Education and Development*);
- Концепція та впровадження розробок та технологій (*англ. The Concept and Implementation of Design and Technology*);
- Компетентнісно орієнтована підготовка у професійній освіті (*англ. Competency-based Training in Vocational Education*);

- Підвищення кваліфікації персоналу та атестація в сфері професійної освіти (*англ. Staff Development and Appraisal in Vocational Education*);
- Інформаційні технології - Вплив на технічну освіту (*англ. Information Technology - the Impact on Technical Education*);
- ІКТ в освіті (*англ. ICT in Education*);
- Комп'ютерна підтримка спільного навчання та електронне наставництво (*англ. Computer-supported Collaborative Learning and E-tutoring*);
- Трансформація освіти у інклюзивному аспекті (*англ. Transformative Education in an Inclusive Context*) [31].

Індивідуальний дослідницький проект.

Cardiff Metropolitan University (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «**Освіта (зі спеціалізаціями)**», *англ. Education (with pathways)*).

Спеціалізації:

- Освіта (*англ. Education*) – можливість отримання диплому магістра, диплому про післядипломну освіту, сертифікату про післядипломну освіту;
- Лідерство і менеджмент (*англ. Leadership and Management*) – лише для магістрів;
- Практика управління громадами (*англ. Managing Community Practice*) – лише для магістрів;
- Дослідження і практика в галузі освіти (*англ. Educational Research and Practice*) - лише для магістрів.

Свідоцтво про відвідування присуджується після опанування одного модуля рівня магістра. Сертифікат про післядипломну освіту присуджується після завершення двох модулів рівня магістра. Диплом про післядипломну освіту присуджується після завершення чотирьох модулів рівня магістра. Отримання диплому магістра гуманітарних наук у сфері освіти можливе після завершення всіх необхідних модулів та виконання індивідуального дослідницького проекту.

Модулі програми:

- Практика досліджень (*англ. Researching Practice*);
- Незалежне навчання (*англ. Independent Study*);
- Освітнє лідерство і менеджмент (*англ. Educational Leadership and Management*);
- Вдосконалення школи (*англ. School Improvement*);
- Педагогіка навчання та викладання (*англ. Learning and Teaching Pedagogy*);
- Наставництво та коучинг: принципи та політика в дії (*англ. Mentoring and Coaching: Principles and Policies in Action*);
- Практика управління та лідерства у спільноті (*англ. Managing and Leading Community Practice*);
- Грамотність, навички обчислень та потреби учня (*англ. Literacy, Numeracy and Learner Needs*);
- Ефективне викладання для вдосконалення школи (*англ. Effective Teaching for School Improvement*);
- Освіта: характер і контекст (*англ. Education: Character and Context*);
- Сприяння рефлексивній практиці та підтримка навчання на робочому місці (*англ. Facilitating Reflective Practice and Supporting Workplace Learning*);
- Індивідуальний дослідницький проект [32].

University of Glamorgan (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «**Лідерство та менеджмент (освіта)**», *англ. MA Leadership & Management (Education)*).

Отримання сертифікату про післядипломну освіту можливе після опанування двох модулів, диплому про післядипломну освіту - після опанування чотирьох модулів програми.

Для завершення повного магістерського курсу необхідно написати індивідуальний дослідницький проект на 17000 слів, а також план поширення дослідження на 3000 слів.

Обов'язковий модуль:

- Методологія дослідження (*англ. Research Methodology*).

Модулі за вибором:

- Управління, викладання, навчання та оцінювання (*англ. Managing, Teaching, Learning and Assessment*);
- Розвиток кадрів у організаціях (*англ. Developing People in Organisations*);
- Стратегічний менеджмент та підзвітність (*англ. Strategic Management and Accountability*).

Індивідуальний дослідницький проект [33].

University of Stirling (магістерська програма з можливістю отримання диплому та сертифікату про післядипломну освіту «Освітнє лідерство», *англ. Educational Leadership*).

Модулі програми:

- Дослідження лідерства на всіх рівнях (*англ. Exploring Leadership at all Levels*);
- Розвиток лідерських практик (*англ. Developing Leadership Practices*);
- Професійне навчання через коучинг (*англ. Professional Learning through Coaching*);
- Наставництво і оцінка професійного навчання (*англ. Mentoring and Evaluating Professional Learning*);
- Співпраця задля колективного професійного дослідження (*англ. Negotiating for Collaborative Professional Enquiry*);
- Управління колективним професійним дослідженням (*англ. Conducting Collaborative Professional Enquiry*) [34].

Queen's University, Belfast (магістерська програма «Освітнє лідерство», *англ. Educational Leadership*).

Модулі програми:

- Теорія і практика лідерства: огляд (обов'язково) (*англ. Leadership Theory and Practice: an overview (compulsory)*);
- Вдосконалення шкільного лідерства (*англ. Leading School Improvement*);
- Лідерство для змін (*англ. Leadership for Change*);
- Теорія і практика у освітніх дослідженнях (*англ. Theory and Practice in Educational Collaboration*);
- Управлінець середньої ланки: роль начальника відділу (*англ. Middle Management: The Role of the Head of Department*);
- Вступ до методології дослідження: діти, молодь та освіта (обов'язково) (*англ. An Introduction to Research Methods: Children, Young People and Education (compulsory)*).

Індивідуальний дослідницький проект [35].

Висновки.

Таким чином, програми з підготовки управлінців у сфері освіти загалом мають схожі структури: включають в себе основні та додаткові модулі, а також виконання індивідуального дослідницького проекту. Зазвичай наприкінці кожного модуля студенти виконують підсумкове завдання (індивідуального або колективного характеру). Варто зазначити, що на самостійне опрацювання виділяється більше навчальних годин (близько 70 %), ніж на лекційні та семінарські заняття (близько 30 %). Проте, зміст модулів відрізняється у залежності від програми підготовки. Наприклад, магістерські програми «Лідерство в освіті» та «Лідерство і менеджмент» покликані забезпечити набуття компетентностей із здійснення управлінської діяльності в контексті парадигми лідерства, а програма з підготовки магістрів бізнес-адміністрування у сфері освіти спрямована на інтегрування та генерування знань в галузі ділового адміністрування, розвиток компетентностей з управління фінансами, планування часу, бюджету, оцінки ризиків та розроблення стратегії розвитку навчального закладу тощо.

Проте, здійснивши аналіз освітніх програм можна виокремити компетентності, що є базовими для майбутніх управлінців:

- концептуальне мислення;
- дієвість та результативність;
- стійкість та емоційна зрілість;
- фокус на майбутнє;
- уміння формувати корпоративну культуру;
- уміння приймати рішення;

- упровадження інновацій та змін в роботу організації;
- розроблення стратегій та планування;
- управління освітнім процесом в контексті поточних освітніх реформ;
- уміння використовувати методи мотивації персоналу;
- здійснювати управління навчальним закладом в контексті парадигми лідерства.

Оцінювання студентів здійснюється за результатами виконання презентацій, незалежних проектів, підготовки есе, портфоліо, інколи бізнес-кейсів. Також нерідко проводяться тьюторські заняття: заняття невеликої групи студентів з одним наставником (тьютором) протягом усього навчального періоду. Тьютор (наставник) тримає в полі зору успішність студента, формування його як спеціаліста.

Найбільш розповсюдженими формами навчання є денна (*англ. full-time*) та заочна (*англ. part-time*). Вони відрізняються тривалістю навчання. Навчання за денною формою триває зазвичай 1 рік (до 1,5 років у окремих випадках). На опанування програми заочної форми надається до 5 років (проте, у більшості випадків навчання триває 2-3 роки). Також в університетах активно використовують дистанційне навчання загальною тривалістю до 3 років.

Програми підготовки відрізняються не лише змістом модулів та формами роботи, а також документами про освіту, що студенти отримують після закінчення програми. Найбільш розповсюдженими є два види дипломів: магістр прикладного спрямування (*англ. Master of Arts*) та магістр академічного (*англ. Master of Sciences*). Також є можливість отримати диплом про післядипломну освіту (*англ. Postgraduate Diploma*) та сертифікат про післядипломну освіту (*англ. Postgraduate Certificate*).

Дипломи та сертифікати про післядипломну освіту відповідають 7 рівню Рамки кваліфікацій вищої освіти у Англії, Уельсі та Північній Ірландії (*англ. The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)*) та 11 рівню Рамки кваліфікацій вищих навчальних закладів освіти у Шотландії (*англ. The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland (FQHEIS)*), але відрізняються обсягом виконаного дослідження та результатами навчання. Назва «сертифікат» зазвичай означає, що обсяг дослідження еквівалентний не менш ніж одній третині, а «диплом» - не менше ніж двом третинам навчального часу за навчальний рік [12].

Висновки.

Таким чином, огляд освітніх програм університетів Сполученого Королівства показав, що 18 % вищих навчальних закладів (23 установи) даної країни здійснюють підготовку управлінців освітньої сфери. Охарактеризувавши ті університети Сполученого Королівства, що здійснюють таку підготовку, варто відзначити, що фахівців з управління освітніми закладами готують на рівні магістрів або через систему перепідготовки кадрів.

Освітні програми з підготовки управлінців у сфері освіти поділяються за ключовими напрямками підготовки, що мають певні відмінності щодо терміну підготовки, форми навчання, тематичних модулів. Забезпечення якості освіти залежить в першу чергу від компетентного управління. Програми підготовки керівників у сфері освіти створені безпосередньо для удосконалення навичок управління, розвитку творчого потенціалу лідерів освітніх установ та корелюються із вимогами Національних стандартів передового досвіду для директорів у Сполученому Королівстві.

Установлено, що подібна підготовка здійснюється як в університетах, що займають високі місця у національному та світових рейтингах (University of Warwick, University of Leicester, Newcastle University, Queen's University (Belfast)), так і в тих, що посідають нижчі щаблі у національному рейтингу та не входять до світових. Незважаючи на це, більшість програм з підготовки управлінців у сфері освіти мають спільні характеристики: схожі умови вступу, розподіл навчальних годин і типові структури, що спрямовані на розвиток основних компетентностей. Проте, існують і відмінності, що полягають у змісті модулів (особливо таких унікальних програм як Бізнес адміністрування у сфері освіти, Глобальний освітній менеджмент та Шкільне лідерство), а відповідно у набутті певних специфічних компетентностей, формах роботи та документах про вищу освіту.

Проаналізувавши програми підготовки управлінців у сфері освіти в Сполученому Королівстві, можна дійти висновку, що акцент у їх підготовці ставиться на набутті

компетентностей з адміністрування (фінансового, інноваційного, управлінського тощо) та розвитку особистісних лідерських якостей. Такі програми покликані забезпечити набуття навичок здійснення управлінської діяльності в контексті парадигми лідерства, упровадження інновацій та змін в роботу організації, спрямовані на інтегрування та генерування знань в галузі ділового адміністрування, аналіз та вирішення проблем організації, розвиток компетентностей з управління фінансами, планування часу, бюджету, оцінки ризиків та розроблення стратегії розвитку навчального закладу тощо.

Список використаних джерел

1. Карпенко М. Проблеми і перспективи автономізації українських ВНЗ в контексті європейського досвіду університетської автономії [Електронний ресурс] / М. Карпенко // Аналітичні записки щодо проблем і подій суспільного розвитку. – К. : Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України, 2009. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/mart2009/7.htm>.
2. Ковальчук О. Автономія школи як стратегія децентралізації освіти (досвід європейських країн) / О. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – ЛНУ імені І.Франка, 2010. – Вип. 26. – С. 11-21
3. Закон України «Про вищу освіту» [Electronic resource]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Линьов К.О. Підготовка керівника закладу середньої освіти в університетах України на засадах лідерства / К.О. Линьов // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К.: «Видавництво Ліра-К», 2015. – № 3 – Дод. 1 – 298 с. – С. 128 - 132. – Темат. вип. „Інтеграція вищої освіти і науки”.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
6. International student statistics: UK higher education [Electronic resource]. – Режим доступу: <http://www.ukcisa.org.uk/Info-for-universities-colleges--schools/Policy-research--statistics/Research--statistics/International-students-in-UK-HE/#>
7. University League Table [Electronic resource]. – Режим доступу: <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>
8. National Professional Qualification for Headship (NPQH) [Electronic resource]. – URL: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>
9. National standards of excellence for headteachers [Electronic resource]. – URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf
10. National standards for headteachers [Electronic resource]. – URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publication/s/eOrderingDownload/NS4HFinalpdf.pdf>
11. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки [Текст] : довід. для ун-тів світу/ Стів Баскервіль, Фіона Маклеод, Ніколас Сондерс; Міжнар. упр. з питань європ. політики в інтересах вищ. Освіти Сполученого Королівства. – К.: British Council, 2011. – 52 с.
12. UK Quality Code for Higher Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/qualifications-frameworks.pdf>
13. MA in Educational Leadership and Management [Electronic resource]. – URL: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/prospective/postgraduate/taught/edleadership>
14. Educational Leadership MSc [Electronic resource]. – URL: <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/distance/education/eduleadership>
15. Educational Leadership PGCert [Electronic resource]. – URL: <http://www.ncl.ac.uk/postgraduate/courses/degree/educational-leadership>
16. Educational leadership [Electronic resource]. – URL: www.buckingham.ac.uk/humanities/med/educationalleadership
17. Leadership in Education and Public Services [Electronic resource]. – URL:

- <http://www.hud.ac.uk/courses/full-time/postgraduate/leadership-in-education-and-public-services-ma/>
18. Education Leadership MA [Electronic resource]. – URL:
<https://www.northumbria.ac.uk/study-at-northumbria/courses/education-leadership-pt-dtpmel6/>
19. Educational Leadership [Electronic resource]. – URL:
<http://www.chester.ac.uk/postgraduate/educational-leadership>
20. MBA (Education) [Electronic resource]. – URL:
<http://www.glos.ac.uk/courses/postgraduate/edm>
21. Education: Leadership and Management [Electronic resource]. – URL:
<http://www.bathspa.ac.uk/schools/education/courses/postgraduate/education-leadership-and-management>
22. MA/PgDip/PgCert Educational Leadership [Electronic resource]. – URL:
<http://www.shu.ac.uk/prospectus/course/189/>
23. Global Education Management [Electronic resource]. – URL:
www.bcu.ac.uk/courses/global-education-management-ma
24. University Certificate in School Leadership [Electronic resource]. – URL:
www.yorks.ac.uk/.../School%20Leadership%20DL.pdf
25. Education Leadership and Management [Electronic resource]. – URL:
<http://www.roehampton.ac.uk/postgraduate-courses/education-leadership-and-management/index.html>
26. Leadership and Management [Electronic resource]. – URL:
<http://www.worcester.ac.uk/discover/leadership-and-management-education.html>
27. Educational Management and Leadership [Electronic resource]. – URL:
<http://www.cumbria.ac.uk/Courses/Subjects/Education/Postgraduate/EducationalManagementLeadership.aspx>
28. Education: Postgraduate Certificate leading to Education MA [Electronic resource]. – URL:
<http://www.staffs.ac.uk/course/education-tcm4213715.jsp>
29. Educational Leadership and Management [Electronic resource]. – URL:
<http://www2.mmu.ac.uk/study/postgraduate/taught/2014/11101/>
30. Educational Leadership and Management (MBA) [Electronic resource]. – URL:
http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home/prospectus/pg/mba_educational_leadership_and_management.html
31. Educational Management MA [Electronic resource]. – URL:
<http://courses.bolton.ac.uk/Details/Index/1568>
32. Education (with pathways) [Electronic resource]. – URL:
[http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-\(with-pathways\)---MA.aspx](http://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Education-(with-pathways)---MA.aspx)
33. MA Leadership & Management (Education) [Electronic resource]. – URL:
<http://courses.southwales.ac.uk/courses/1231-ma-leadership-and-management-education>
34. Educational Leadership and Educational Leadership (SQH) [Electronic resource]. – URL:
<http://www.stir.ac.uk/postgraduate/programme-information/prospectus/education/educationalleadership/>
35. Educational Leadership (MSc) [Electronic resource]. – URL:
<http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEducation/StudyattheSchool/MastersProgrammes/EducationalLeadershipMSc/>

РОЗДІЛ 8. РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОГРАМ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ АВТОНОМІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ

(Автор – Жаннета Таланова)

Анотація

Виявлено основні виклики щодо розроблення освітніх програм в Україні з урахуванням інструментів Болонського процесу та визначено підходи до реалізації академічної автономії вищих навчальних закладів у контексті інтеграції національної вищої освіти до Європейського простору вищої освіти.

Ключові слова: університетська автономія, академічна автономія, академічна свобода, Європейський простір вищої освіти.

Summary

The main challenges on study programmes development in Ukraine in line with Bologna process tools have been identified and approaches to University' academic autonomy implementation in the context of national higher education integration into European Higher education Area have been determined.

Key words: university autonomy, academic autonomy, academic freedom, European Higher Education Area.

Новий Закон України «Про вищу освіту», прийнятий у 2014 р., визначив шляхи реформування національної вищої освіти в контексті інтеграції в Європейський простір вищої освіти та використання відповідних інструментів Болонського процесу. Водночас вітчизняна система вищої освіти потребує нормативно-правової визначеності щодо запровадження положень Закону з розширення автономії вищих навчальних закладів, зокрема академічної автономії, адже це пов'язано з розробленням або модернізацією освітніх програм відповідно до сучасних суспільних викликів в умовах посилення конкурентності. Такі потреби та очікування зумовлені традиційним національним підходом до реалізації положень Закону, що вимагає обов'язкового роз'яснення та деталізації у відповідних підзаконних актах. Суперечність полягає в тому, що, з одного боку, сутність університетської автономії саме і є незалежність у прийнятті рішень щодо діяльності вищого навчального закладу, а, з другого боку, інерційне мислення як і управлінців в освіті, так і науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти не дозволяє скористатися можливостями, які надаються новаціями Закону України «Про вищу освіту». Таким чином, проблема розроблення та модернізації освітніх програм є актуальною в контексті реалізації академічної автономії вищими навчальними закладами.

Зарубіжні та вітчизняні науковці приділяють належну увагу дослідженню проблем університетської автономії, розвитку якісних освітніх програм у трицикловій системі вищої освіти, серед яких А.Гожик, Т.Добко, В.Захарченко, С.Калашнікова, В.Ковтунець, В.Луговий, Ю.Рашкевич, Д.Андерсон, Р.Джонсон, Т.Естерман, Г.М.Мора, Т.Ноккала, А.Г.Олалла, Ж.М.Отеро, Ж.А.Паредес, М.П.Руїз, Й.Салмі, А.В.Санчез, Р.Роса та ін. З іншого боку проблема розвитку освітніх програм у контексті академічної автономії та академічної свободи розглядалася тільки частково.

У сучасних суспільних умовах університети, крім виконання традиційних функцій з викладання, досліджень та інновацій, мають відігравати нову роль і вирішувати нові задачі відповідно до нових викликів у все більш динамічному складному та глобальному середовищі. Тож розширення автономії стає ключовою умовою щодо забезпечення спроможності університетів відповідати на ці виклики. Празька Декларація 2009 р. визначила критично важливу роль автономії як фактору успіху для європейських університетів. Також зрозуміло, що в Європейському просторі вищої освіти не існує однієї ідеальної моделі університетської автономії, адже взаємовідносини між державою та вищими навчальними закладами мають різноманітні форми в різних європейських країнах відповідно до національних особливостей, традицій, законодавчої бази тощо.

Водночас, ідентифікація та вирішення загальних проблемних питань щодо визначення основних компонентів, критично важливих для створення умов, в яких університетська автономія може розвиватися та розширюватися, залишаються актуальними для розбудови не тільки єдиного Європейського простору вищої освіти, але й Європейського дослідницького простору. Європейська Комісія та більшість урядів європейських держав визнають пріоритет університетської автономії та необхідність розроблення відповідних законодавчих рамок для покращення автономії й відповідальності вищих навчальних закладів.

Також актуальною залишається проблема управління вищою освітою в контексті переходу від прямого директивного контролю в сфері вищої освіти до механізмів моніторингу процесів управління університетами центральними органами влади, що все ще відіграють центральну роль в регулюванні систем вищої освіти.

Автономія вищого навчального закладу визначається як самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу в прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених законом. Право вищого навчального закладу приймати рішення щодо академічних (освітні програми і навчальні плани, методи викладання, дослідження тощо); фінансових (розподіл коштів, оплата праці тощо); організаційних (структура закладу, статут, вибори тощо); кадрових (відбір кадрів, кар'єрне просування, заробітна плата тощо) питань.

Академічна автономія університетів – це, зокрема, їх здатність формувати академічний профіль, представляти, визначати структуру та зміст ступеневих освітніх програм, свою роль і відповідальність відповідно до забезпечення якості освітніх програм та ступенів. Під академічною свободою розуміємо самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження освітньої (педагогічної, науково-педагогічної), наукової, інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, установлених законом [6].

Розгляд академічної автономії потребує взяти до уваги запровадження трициклової структури на національному рівні в контексті Національної рамки кваліфікацій, що (не офіційно) корелюється з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя та Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до Стандартів та рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.).

Останнє десятиліття Болонських реформ в країнах Європи призвело до впровадження трициклової структури вищої освіти, Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, розвитку національних рамок кваліфікацій. Розроблення освітніх програм залишається у сфері відповідальності університетів як автономних організацій. Розвиток нових бакалаврських, магістерських та докторських освітніх програм на основі інструментів Болонського процесу, як правило, супроводжується розвитком систем забезпечення якості вищої освіти через створення на національному рівні агентств із забезпечення якості, відповідальних за акредитацію нових освітніх програм.

Університети більшості європейських країн вільні у формуванні своїх академічних профілів, серед них Мальта та Швейцарія мають *найвищий рівень академічної автономії*, адже їх університети абсолютно вільні у прийнятті рішень щодо впровадження нових освітніх програм. У всіх країнах застосовуються різні форми акредитації, ліцензування або процедури переговорів відповідно до їх національного законодавства та з урахуванням Стандартів та рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, а також вимог на європейському рівні, наприклад, для освітніх програм вищих навчальних закладів, що ведуть до отримання професійних кваліфікацій згідно з обов'язковим стандартами регульованих професій. Це включає такі професії, як лікар, стоматолог, ветеринарний хірург, фармацевт, архітектор, інженер тощо [2-4; 7].

Загалом, введення нових ступеневих освітніх програм в Європі потребує відповідного дозволу, ліцензії від міністерства, яке відповідає за сферу вищої освіти, що ґрунтується на акредитаційних (ліцензійних) процедурах та експертних висновках. З урахуванням

національного розподілу відкриття освітніх програм в певних галузях може бути ускладненим, якщо відповідні освітні програми вже реалізуються в країні. Тож запровадження нових освітніх програм не поодиноким вимагає узгодження з міністерством і такі переговори часто пов'язані з фінансовими наслідками від запровадження таких освітніх програм. Таким чином, в більшості країн ЄС існує низка національних вимог щодо відкриття або закриття програм, які полягають в офіційних процедурах акредитації, ліцензування або оцінювання освітніх програм [2-4; 7].

У деяких країнах існують *національні переліки ступеневих освітніх програм*, часто визначені законодавчо. Наприклад, у Словачкій Республіці та Угорщині процес відкриття нової освітньої програми поєднується з двоетапним акредитаційним процесом у залежності від того, чи започаткована програма є у переліку освітніх програм, чи її немає. У першому випадку акредитацію отримати не складно – практично автоматично, а в протилежному випадку офіційне схвалення освітньої програми та її результатів навчання національним акредитаційним агентством або міністерством вимагається обов'язково. Така новостворена освітня програма потім офіційно реєструється, а в подальшому вищі навчальні заклади, що бажатимуть відкрити таку програму, зможуть швидше отримати акредитацію для своїх конкретних програм. У Фінляндії, Бельгії (Валлонія), Люксембурзі законодавчо визначено право університету на відкриття нових освітніх програм тільки в межах тих ступенів вищої освіти, які вищому навчальному закладу дозволено надавати [2-4; 7].

Процес *акредитації* в окремих країнах може включати визначені процедурні вимоги. Так, у Нідерландах акредитація необхідна тільки для освітніх програм ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії, а щодо започаткування інших післядипломних програм університети незалежні в своїх рішеннях. У Туреччині реалізується інший підхід, що вимагає офіційного схвалення Національної ради вищої освіти для запровадження дво- та чотирирічних програм вищої освіти і програм рівня бакалавра та доктора філософії, але дозволяє університетам незалежно впроваджувати нові магістерські програми. У Норвегії та Швеції університети мають право започатковувати програм незалежно, однак від університетських коледжів вимагається акредитація програм підготовки магістрів і докторів філософії [2-4; 7].

В Іспанії має місце національна акредитація, а університети мають також узгодити своє рішення щодо відкриття нової освітньої програми з регіональним урядом, щоб отримати відповідне фінансування. Так, і вищі навчальні заклади Австрії, Греції, Кіпру, Німеччини, Сполученого Королівства, Франції та ін. країн можуть запровадити нові освітні програми, але державне фінансування залежить від позитивного акредитаційного оцінювання програм. У деяких європейських країнах, як правило у державах – нових членів ЄС, університети мають право відкривати освітні програми незалежно тільки для студентів, які навчаються за кошти фізичних або юридичних осіб, в той час, як кількість місць за новою освітньою програмою, що фінансуються урядом, необхідно обговорюється з відповідними органами влади [2-4; 7].

Університети Європейського простору вищої освіти більш автономні щодо прийняття рішень про *припинення* існуючих освітніх програм, вони або мають повне право самостійно закрити програми (Бельгія (Французька громада), Естонія, Греція, Угорщина, Італія, Нідерланди, Польща, Румунія і Швеція), або отримують таке право тільки шляхом переговорів з відповідним міністерством, особливо в залежності від кількості залучених студентів (Австрія, Кіпр, Іспанія) [2-4; 7].

Відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади отримали відповідні права щодо реалізації академічної автономії, зокрема щодо розроблення освітніх програм. Стандарти вищої освіти, що визначають загальний зміст у термінах переліку компетентностей та результатів навчання в межах певної спеціальності, стають орієнтиром для науково-педагогічних працівників при розробленні освітніх програм, не обмежуючи академічної свободи викладачів та автономії університету. Акредитація освітніх програм є обов'язковою, якщо вищий навчальний заклад очікує державної підтримки щодо надання державного диплому, в іншому випадку університет може надавати свої дипломи про вищу освіти за неакредитованими освітніми програмами [5].

Очевидно, що перші кроки до встановлення загальних зрозумілих правил розроблення сучасних освітніх програм в контексті євроінтеграції вже здійснені – затверджено Національну рамку кваліфікацій, засновану на Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж

життя та Рамці кваліфікацій ЄПВО, Законом України «Про вищу освіту» співвіднесено рівні вищої освіти та рівні Національної рамки кваліфікацій, визначено основні положення щодо академічної автономії; затверджено національний Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими розробляються стандарти вищої освіти нового покоління та здійснюватиметься підготовка здобувачів вищої освіти [1; 5; 8; 9].

Наступними кроками мають стати вироблення методології формування та розвитку Переліку галузей знань і спеціальностей з метою його узгодження з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ЮНЕСКО, 2013 р.) та переліком ЄС, з одного боку, та удосконалення співвіднесення з чинними до 2015 р. відповідними переліками, з другого боку, з метою забезпечення наступності підготовки фахівців з вищою освітою та визначеності щодо перспектив діючих освітніх програм.

Важливим є визначення чіткої залежності між якістю та державним фінансуванням освітньої програми на основі зрозумілих процедур акредитації освітніх програм, що мають проводитися незалежно, прозоро та відкрито й відповідати Стандартам та рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Висновки.

Таким чином, в Європейському просторі вищої освіти, з одного боку, визначені єдині підходи до розроблення освітніх програм та забезпечення їх якості відповідно до Стандартів та рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти в контексті академічної автономії вищих навчальних закладів, а з іншого боку, спостерігається певна різноманітність національних підходів до реалізації академічної автономії та академічної свободи.

Тож, *основними викликами* щодо розроблення освітніх програм в Україні з урахуванням інструментів Болонського процесу постають:

- узгодження національного законодавства у частині, що регулює фінансування вищої освіти, та у частині, що регулює управління вищою освітою та забезпеченням якості вищої освіти, академічної автономії і свободи;
- розроблення та затвердження стандартів вищої освіти;
- співвіднесення Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя та Рамкою кваліфікацій ЄПВО;
- подолання традиційного мислення управлінців, науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти щодо обмеженості їх участі в прийнятті рішень з питань розроблення та модернізації освітніх програм в контексті академічної автономії відповідно до можливостей, визначених Законом України «Про вищу освіту».

Основними підходами до реалізації академічної автономії вищих навчальних закладів України в контексті інтеграції національної вищої освіти до Європейського простору вищої освіти мають стати залучення роботодавців і здобувачів вищої освіти до розроблення та модернізації освітніх програм, урахування вимог вітчизняних та міжнародних професійних стандартів, особливо з регульованих професій, Національної рамки кваліфікацій при розробленні освітніх програм, а також відкриті та прозорі процедури акредитації освітніх програм відповідно до Стандартів та рекомендацій із забезпечення якості.

Список використаних джерел

1. Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competences. / Ana Garcna Olalla, Gonzalo Malla Mora, Jose Antonio Marin Paredes, Jose Moya Otero, M. Isabel Munoz San Ildefonso, Manuel Poblete Ruiz, Josu Solabarrieta Eizaguirre, Aurelio Villa Sanchez // Edited by Aurelio Villa Sanchez, Manuel Poblete Ruiz. – University of Deusto. – 2008. – 336 p.
2. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 305 p. – [Electorn Resours] [URL]: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
3. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. – University of Deusto. – 2009. – 108 p. – [Electorn Resours] – [URL]: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.

4. University Autonomy in Europe I: ExploRAToRy STUdy. European University Association. / edited by Thomas Estermann & Terhi Nokkala. – Brussels: European University Association. – 2009. – 48 p. – [Electorn Resours] [URL]: www.eua.be.
5. Закон України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html>.
7. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ihed.org.ua/images/pdf/bologna%20process%20in%20ukraine.pdf>.
8. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html>.
9. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html>.

РОЗДІЛ 9. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІНАНСОВОЇ АВТОНОМІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

(Автор – Оксана Воробйова)

Анотація

У розділі здійснено огляд різних підходів до реалізації фінансової автономії вищих навчальних закладів, до диверсифікації джерел фінансування вищої освіти, зокрема розвитку різних форм ендавменту. Установлено, що у зарубіжній практиці допускається функціонування ендавмент-фонду без створення спеціалізованої організації управління. Освітня установа може бути власником ендавмента і бенефіціаром доходів від управління ним. Визначено шляхи запровадження ендавменту в Україні.

Ключові слова: ендавмент, фінансова автономія університету, управління вищою освітою.

Summary

Overview of the different approaches to the implementation of the financial autonomy of higher education institutions, to diversification of sources of higher education funding, including the development of various forms of endowment was made. It is established that the foreign practice allowed operation of endowment fund without creating a specialized management organization. The educational institution may be the owner and beneficiary of the endowment income. The ways of introducing endowment in Ukraine were identified.

Key words: endowments, financial autonomy of the university, higher education governance.

На сучасному етапі розвитку української держави, розбудови її соціально-економічної політичної та культурної систем, її адаптації до вимог постіндустріального суспільства особливої ваги набуває формування нових підходів та інструментів налагодження життєдіяльності громадян. Сучасна економіка, яка базується на знаннях, вимагає створення нових багаторівневих організаційних та галузевих зв'язків. Одним із стратегічних векторів розвитку соціально-економічної системи країни стає зростання інноваційного потенціалу вищої школи і на цій основі – розширення масштабів виробництва і розповсюдження науково-технічних досягнень, і як наслідок, здійснення структурної перебудови економіки, помітне підвищення частки наукомістких, інноваційно-орієнтованих підприємств.

Необхідність модернізації системи вищої освіти є невід'ємною частиною національної інноваційної системи країни, адже ефективні інвестиції в освіту забезпечують умови для появи інноваційних підприємств, що мають дати адекватні відповіді на суспільні виклики у сучасному світі. Тому найважливіше завдання і один із пріоритетних напрямків модернізації системи освіти – модернізація моделі управління цією системою. У сучасних умовах управління освітою – це, насамперед, управління процесом її розвитку. Необхідно створити відсутню до теперішнього часу єдину систему освітньої статистики та показників якості освіти, яку можна порівняти з світовою практикою, а також систему моніторингу освіти. Найближча мета – формування оптимальної моделі управління, в якій будуть чітко розподілені і узгоджені компетенція і повноваження, функції і відповідальність всіх суб'єктів освітньої політики, насамперед освітніх установ та органів місцевого самоврядування, управлінських структур, структурна та інституційна перебудова вищої освіти, оптимізація мережі його установ, відпрацювання різних моделей інтеграції початкового і середнього, середньої та вищої освіти, забезпечення реальної багаторівневості вищої освіти, створення університетських комплексів; поліпшення матеріально-технічної бази навчальних закладів; інформатизація освіти та оптимізація методів навчання, активне використання технологій відкритої освіти; поглиблення у вищій школі інтеграційних і міждисциплінарних програм, з'єднання їх з проривними високими технологіями; підвищення статусу науки як одного з основних факторів забезпечення високої якості підготовки фахівців, розвитку продуктивних сил суспільства і безперервного оновлення змісту вищої освіти; інтеграція університетської, академічної та галузевої науки.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основними векторами діяльності є підвищення якості освіти, удосконалення механізмів фінансування та управління освітніми закладами, підвищення інвестиційної привабливості сфери освіти, розвитку ефективного ринку освітніх послуг. Глобальні тенденції призводять до зміни джерел і структури інвестицій у сферу освіти, посилюють конкуренцію на ринку освітніх послуг, вимагають організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування освітньої діяльності.

В епоху інформаційного суспільства, основою сучасної економіки є інтелектуальний капітал, знання та інформація. У цих умовах людські ресурси та інтелектуальний потенціал стають головним багатством країни, та основним інструментом забезпечення конкурентоспроможності країни. А це, перш за все, підвищення рівня знань, рівня освоєння навичок і умінь для професійної діяльності, для створення інтелектуального продукту, для генерування нових знань і технологій, а також розвиток компетентностей протягом усього активного періоду життя. Тому створення ефективної та адаптованої до сучасних вимог системи освіти шляхом формування функціонуючого ринку освітніх послуг є одним із найважливіших завдань держави і суспільства. Це, у свою чергу, дозволить державі досягти високого рівня національної конкурентоспроможності й забезпечити її економічного зростання.

Саме зараз, коли у всьому світовому співтоваристві відбувається процес трансформації індустріальної економіки в економіку, засновану на інтелектуальному капіталі, знаннях, інформації, дослідження в даній області набувають особливої актуальності. Вищі навчальні заклади відіграють важливу роль не лише в системі освіти, а й у розвитку національної інноваційної інфраструктури, забезпечуючи зв'язок між освітою, науковими дослідженнями та інноваційним процесом в цілому. Усе це спонукає галузь вищої освіти до розроблення та більш ефективного використання таких видів діяльності як консультування, тренінги, контрактні дослідження та заходи з підтримки бізнесу поряд з традиційно основними видами діяльності – освітою і фундаментальними дослідженнями [5].

Завдяки цьому, зростає цінність партнерських відносин, де вищі навчальні заклади та представники бізнесу зможуть співпрацювати для досягнення взаємних цілей. Щоб ця діяльність була максимально успішною, необхідно побудувати відносини, засновані на взаємному впливі та навчанні. І при цьому сторони мають не просто працювати паралельно, а враховувати потреби один одного та використовувати досвід ефективної роботи своїх партнерів. Такі відносини можуть бути побудовані тільки на високому рівні взаємної довіри. Але співпраця буде не дуже ефективною, якщо спрямовуватиметься виключно на поліпшення так званих відносин «постачальник-споживач». Якщо обмежити увагу тільки вдосконаленням механізмів ринку (більш досконалі цінові механізми, більш гнучкі методи навчання, більш якісна інформація про ринок освітніх послуг), то це також не приведе до максимальної вигоди, яку може принести спільна інноваційна робота у сфері освіти.

Потреба у зміні фінансування державних систем вищої освіти і механізмів розподілу бюджетних коштів між вищими навчальними закладами обумовлена зростанням кількості закладів, студентів і обмеженістю бюджетних ресурсів, що вимагає підвищення ефективності використання державних коштів і залучення недержавних джерел. Сучасні моделі фінансування відрізняються гнучкістю, чутливістю до змін на ринку, використанням можливостей навчання протягом усього життя. Це підхід щодо диференціації стимулів за результатами навчання та освітньої діяльності: з одного боку – заохочення кращих студентів, талановитих викладачів і ефективних ВНЗ, з іншого – санкції для слабких студентів і навчальних закладів.

Принциповою складовою нових моделей є спільне фінансування закладів освіти з боку держави, приватних організацій, батьків, студентів, спонсорів, донорських і благодійних організацій. У різних країнах фінансування має свою стратегічну спрямованість: орієнтацію на ринок праці, стратегію «суспільних благ» та соціально-орієнтоване фінансування. Ці системи засновані на оцінці результатів фінансування, а не на обсягах витрат. ВНЗ в рамках таких стратегій все більш набувають рис децентралізованих автономних організацій, які надають освітні послуги і, по факту, діють як підприємство. Стратегія орієнтації на ринок праці сфокусована на підвищенні якості освіти та забезпеченні потреб у нових якісних трудових ресурсах. Стратегія «суспільних благ» надає кожному рівні стартові можливості, але результати

від отриманої освіти повинні відповідати особистим досягненням. Соціально-орієнтована модель фінансування заснована на фінансуванні «рівних можливостей та рівних результатів» для всіх категорій населення.

У більшості європейських країн спостерігається тенденція до розширення автономності вищих навчальних закладів в плані інституційної політики та управління бюджетом. У деяких країнах, таких як Великобританія, Ісландія або Нідерланди, фінансова автономія університетів налічує багато десятиліть або навіть століть, в інших – суттєве розширення самостійності в цій сфері відбулося в середині минулого десятиліття.

В Європі все більше країн переходять на довготривалі контракти між університетами та міністерствами, що відповідають за вищу освіту, щодо державного фінансування закладів. Такі контракти з тривалим бюджетним періодом підвищують рівень фінансової автономії університетів.

Бюджетний період в українському вищому навчальному закладі становить один рік. Освітні заклади надають бюджетний запит (кошторис доходів і витрат) на наступний фінансовий рік та мають право здійснювати витрати і платежі в межах доведених до них лімітів бюджетних зобов'язань та кошторису доходів і витрат. Така тривалість бюджетного періоду та обмеженість статтями кошторису суттєво знижує рівень автономії українських закладів освіти.

У Європі майже не залишилося країн застосовують постатейний метод бюджетування вищих навчальних закладів. Постатейні бюджети збереглися тільки в Туреччині, Греції та на Кіпрі. Решта країн перейшли до виділення блокових субсидій – фінансових грантів, що покривають кілька категорій витрат, які можуть розподілятися і використовуватися закладами самостійно.

Україна все ще використовує постатейний метод бюджетування державних закладів освіти. Витрачаються виділені кошти на внутрішні потреби за статтями бюджетної класифікації відповідно до Бюджетного Кодексу.

У європейських країнах існують різні *моделі використання лімітів асигнувань*. У деяких країнах заклади можуть відносно вільно використовувати залишки бюджетних коштів і переводити їх з бюджету поточного року до бюджету наступного. У деяких випадках таке рішення вимагає схвалення вищих інстанцій або обмежено спеціальними умовами лімітів частки бюджету, яка може переходити на наступний рік. Проте, у деяких країнах використання бюджетних залишків забороняється. Очевидно, що більшою автономією володіють заклади, які вільно розпоряджаються бюджетними залишками.

Оскільки в Україні використовується постатейний метод бюджетування вищих навчальних закладів, то невикористані протягом календарного року ресурси повністю вилучаються до бюджету. Таким чином, за цим параметром українські заклади мають нульовий рівень фінансової автономії.

Більшість країн Європи надають навчальним закладам право позичати гроші на фінансових ринках. Часто держава обумовлює отримання кредиту низкою умов або вимагає попереднього схвалення певним органом державної влади. В Україні крім власних джерел доходів вищі навчальні заклади освіти можуть використовувати залучені кошти, у тому числі, кредити, отримані від банків, фінансових компаній, окремих фондів на умовах повернення і платності. Хоча такі кредитні ресурси на практиці майже не використовуються [7-12].

Право університетів самостійно купувати, продавати, будувати будинки і розпоряджатися іншою нерухомістю дуже тісно пов'язане зі свободою визначення своєї інституційної стратегії та академічного профілю. Дослідження Європейської асоціації університетів показують, що автономність вищих навчальних закладів в цьому питанні в значній мірі залежить від сформованих культурних традицій. У 22 європейських країнах університети мають право бути власниками нерухомості. У інших країнах на продаж нерухомості накладаються різноманітні обмеження з боку держави [3-12].

За даними дослідження ЄАУ в європейських країнах рівномірно представлені *чотири моделі вирішення проблеми встановлення плати за навчання студентів*. Є країни, в яких рішення з цього питання приймається виключно університетом (Естонія, Угорщина, Люксембург, Латвія). Існує група країн, в яких практикується модель спільного рішення з питання встановлення плати, переважно в результаті переговорів між органами державної

влади та навчальним закладом (Італія, Литва, Португалія, Великобританія, Швейцарія, деякі землі ФРН). Третя модель передбачає регулювання цього питання законом (Австрія, Кіпр, Нідерланди, Франція, Іспанія, Туреччина). В Україні ситуація регулюється законодавством, яке допускає стягування плати із здобувачів, які навчаються в державних закладах освіти, за додаткові види освітніх послуг, що не покриваються з державного та місцевих бюджетів, а також з осіб, прийнятих на навчання понад бюджетних місць.

В умовах розширення автономії вищого навчального закладу держава стимулює ефективне використання фінансових ресурсів та майна, створює умови для розподілу отриманих доходів на наукові та освітні цілі. В основі фінансової автономії покладено такі принципи:

- перехід до гнучкого фінансуванню, фінансування за результатами діяльності (та іншим схемам);
- упровадження більш формалізованих систем оцінювання наукової та освітньої діяльності;
- чітке розмежування постійних гарантованих і змінних за ефективністю роботи державних джерел фінансування;
- розподіл фінансування на навчання і на дослідження. У деяких країнах університети мають право самостійно розподіляти кошти, при цьому кошти на навчання є гарантована сума, а на дослідження – змінний показник;
- диверсифікація та фрагментація фінансування по кожному окремому закладу, факультету, підрозділу;
- використання фінансових посередників, за винятком передачі гарантованої частини державних надходжень.

Фінансова автономія і статус юридичної особи дозволяють вищим навчальним закладам отримати право на створення і діяльність інших фондів, що формуються за рахунок грошових коштів, інших пожертвувань, акцій та інших видів цінних паперів.

У міжнародній практиці застосовується до 4000 схем фінансування закладів. Вони відрізняються різниться між собою за ступенем фінансування державою вартості навчання; механізму відбору потенційних студентів при високому конкурсі; включенню в систему фінансування поряд з державними закладами і недержавних; охопленням ваучерами системи вищої освіти; рівнем самостійності у встановленні вартості навчання; соціальними пріоритетами тощо.

Позабюджетне фінансування освітньої діяльності. Державні заклади вищої освіти мають право залучати додаткові фінансові кошти з позабюджетних джерел за наступними напрямками діяльності:

- надання платних додаткових освітніх послуг;
- добровільних пожертвувань і цільових внесків фізичних та (або) юридичних осіб, у тому числі іноземних громадян і (або) іноземних юридичних осіб;
- підприємницької діяльності.

На сучасному етапі структура надходжень з позабюджетних джерел включає платні додаткові освітні послуги:

- навчання за додатковими освітніми програмами;
- викладання спеціальних курсів і циклів навчальних дисциплін;
- репетиторство;
- заняття з поглибленого вивчення предметів;
- інші послуги (освітні), не передбачені відповідними освітніми програмами та освітніми стандартами.

Вищі навчальні заклади також можуть здійснювати прийом на навчання, підготовку та перепідготовку працівників і фахівців відповідного рівня освіти за договорами з фізичними та юридичними особами з оплатою ними вартості навчання, тобто здійснювати навчання з повним відшкодуванням витрат. Цю діяльність також слід віднести до складу додаткових послуг. Також закладам надано право вести підприємницьку діяльність, передбачену статутом, тобто здійснювати діяльність, направлену на отримання додаткового доходу, прибутку. Законодавчо

чітко регламентовано види та напрями підприємницької діяльності освітньої установи. До них віднесено:

- реалізація та здача в оренду основних фондів та майна освітньої установи;
- торгівля покупними товарами, обладнанням;
- надання посередницьких послуг;
- пайова участь у діяльності інших установ (у тому числі освітніх) і організацій;
- придбання акцій, облігацій, інших цінних паперів і отримання доходів (дивідендів, відсотків) по ним [1-3].

Додаткові доходи можуть бути отримані шляхом створення технопарків (технополісів). При цьому підприємці отримали б можливість використовувати «ноу-хау» з комерційною метою, а також залучити до роботи висококваліфікованих наукових співробітників та підібрати майбутніх працівників студентів. Таким чином, вищі навчальні заклади мають можливість отримувати доходи від реалізації інтелектуальних продуктів через технопарки і укладати з адміністрацією технопарків взаємовигідні договори про проведення науково-виробничої студентської практики. Це дозволяє створювати нові продукти діяльності у вигляді патентів та ліцензій малим підприємствам, які, у свою чергу, надають їм матеріальну підтримку для проведення наукової та навчальної роботи.

Необхідність модернізації системи вищої освіти, інноваційного прориву в пошуку організаційних структур і механізмів фінансування, що забезпечують конкурентоспроможність української вищої школи, усвідомлюється на всіх рівнях і всіма учасниками ринку освітніх послуг. Це продиктовано тим, що система освіти є невід'ємною частиною національної інноваційної системи, а інвестиції в освіту при їхній ефективності забезпечують умови для появи інноваційних підприємств – фундаменту інноваційної національної економіки.

Найбільш суттєві обставини, що призводять до нагальної потреби організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування є по-перше, нова технологічна хвиля, прискорення світового інноваційного процесу скорочує терміни морального старіння людського капіталу, викликаючи необхідність підвищення та оновлення освіти протягом усього людського життя. Якщо компетентності працівників не почнуть своєчасно оновлюватися, то як окремі працівники, так і національні економіки почнуть втрачати конкурентоспроможність.

По-друге, розширюється попит у розвинених країнах на високі стандарти якості життя, що супроводжуються значними інвестиціями у соціальну сферу, зумовлюючи зростання тривалості життя, і, зокрема, її активної трудової фази.

По-третє, очікується зміщення інноваційної активності в нові сектори економіки – сферу послуг (насамперед інформаційних), в сферу енергозбереження та екології – галузей, безпосередньо пов'язаних з підвищенням якості життя. Країни, які вступили на шлях розвитку відповідно нової технологічної хвилі, стикаються з новим типом своєрідного поділу праці – національною сегментацією спеціальностей в контексті глобалізації ринку праці та ринку освіти, коли на тлі загального зростання міжнародного ринку послуг освіти та збільшення транснаціональних потоків тих, хто навчається, фіксуються ті чи інші національні переваги студентів щодо одержуваної професії.

По-четверте, новий тип конкуренції у сфері інновацій – зніження рівня витрат. Одним із шляхів у цьому напрямі стає використання можливостей аутсорсингу і дистанційної форми зайнятості. Ринок праці набуває глобального характеру, коли для багатьох професій вже не існує національних кордонів, а людські ресурси характеризуються лише набором знань, навичок й інших компетентностей [7-12].

Зазначені тенденції призводять до зміни джерел і структури інвестицій у сферу освіти, посилюють конкуренцію на ринку освітніх послуг, вимагають організаційної перебудови системи вищої освіти і формування нових механізмів фінансування освітньої діяльності.

Узагальнюючи зарубіжну практику фінансування вищої освіти, виділимо основні використовувані *моделі фінансування освіти*, розмежування яких досить умовне, оскільки в більшості країн світу застосовуються комбіновані варіанти забезпечення вищих навчальних закладів фінансовими ресурсами [7-12].

Модель фінансування закладів вищої освіти типу А – державне забезпечення діяльності закладу, при якому бюджетні кошти надходять безпосередньо від держави до закладу, включає дві складові: *модель, орієнтовану на потреби держави, (А1), і модель придбання державою освітніх послуг для певних цілей (А2).*

Моделі типу А відрізняються безоплатністю державної вищої освіти для здобувачів. Модель А1 передбачає зобов'язання з підготовки фахівців з кваліфікацією, необхідною з суспільної точки зору. У цьому випадку ціна навчання встановлюється та узгоджується заздалегідь, оплата здійснюється з коштів державного бюджету.

Така модель існує у країнах Південної, Центральної та Східної Європи, Африки та Латинської Америки, Росії. Позитивним у моделі А1 є те, що одночасно підвищується ефективність використання бюджетних коштів і мінімізуються витрати держави. Однак відповідність запланованої підготовки кадрів потребам ринку праці залежить від точності відповідних прогнозних оцінок держави.

Модель А2 передбачає участь у конкурсах на отримання замовлення держави на підготовку фахівців, що забезпечує ефективний розподіл державних завдань і скорочення державних витрат. Замовлення отримує заклад, освітні послуги якого максимально відповідають умовам конкурсу, а витрати на навчання оптимальні. Загалом фінансування типу А характеризується досить низьким ступенем автономії, адже використання фінансових ресурсів чітко контролюється державними органами.

Модель фінансування типу В орієнтована на статус закладу, передбачає виділення державних коштів в залежності від результатів його діяльності. Обсяг фінансування визначається чисельністю випускників, студентів, прийнятих на перший курс, результатами досягнень студентів, складністю освітніх програм і курсів, кількістю захищених дисертацій.

Такі моделі реалізуються в Румунії, Данії, Великобританії. Перевагами цієї моделі є розширення повноважень закладів у фінансовому та адміністративному управлінні. Але фінансування за показниками ефективності забезпечує уряд ефективним інструментом управління, при цьому міністерство, що відповідає за вищу освіту, здійснює моніторинг якості освіти.

Модель фінансування типу С спрямована на задоволення потреб ринку праці, припускає оплату освітніх послуг безпосередніми споживачами і орієнтована на попит і внутрішні потреби навчального закладу. У даній моделі використовуються державні зобов'язання, передані у вигляді купонів, сертифікатів (ваучерів) безпосереднім споживачам освітніх послуг. Істотне обмеження для студента – термін дії ваучера.

У багатьох країнах введено плату за отримання вищої освіти, реалізуючи різноманітні схеми по моделі типу С (Австралія, Австрія, Бразилія, Угорщина, Китай, Кенія, Нова Зеландія, Танзанія та ін.). У деяких з них держава дозволяє зараховувати певний відсоток студентів на основі повної оплати навчання. Переваги фінансування освіти в даній моделі полягають, по-перше, в розширенні автономії закладу в питаннях зарахування студентів на курси, освітнього планування та фінансування; по-друге, в поєднанні фінансування на основі ваучерів з оплатою самими студентами.

У результаті проведеного аналізу зарубіжного досвіду фінансування освіти можна зробити наступні висновки: по-перше, витрати на вищу освіту зростають швидше, ніж надане державне фінансування; по-друге, вищим навчальним закладам необхідний широкий набір інструментів фінансового забезпечення в умовах автономії; по-третє, у відшкодуванні витрат на освіту повинні брати участь корпоративні та приватні фінанси; по-четверте, заклади повинні більш ефективно управляти своїми фінансами та активами з метою забезпечення довготривалої фінансової стійкості; по-п'яте, можливість вибору різних схем фінансування дозволяє споживачеві освітніх послуг знайти оптимальний варіант забезпечення фінансових вкладень у власну освіту, а вищому навчальному закладу – забезпечити додаткові надходження коштів.

Оптимальним для фінансування освіти є поєднання різних моделей фінансового забезпечення, оскільки у кожній з розглянутих моделей існують переваги за ступенем їх впливу на економіку і соціальну сферу. Виконання державного замовлення, фінансування вищого навчального закладу за показниками ефективності діяльності, вплив ринку праці – це актуальні питання сьогодення.

Фінансування (бюджетування), орієнтоване на результат (БОР).

З посиленням конкуренції на міжнародному та національних ринках освітніх послуг, зростанням інформаційної відкритості інституцій зростає роль показників результативності діяльності вищого навчального закладу. При цьому посилюється роль стратегічного планування і бюджетування, що орієнтоване на результати. За останні два десятиліття багато держав перейшли до системи бюджетування, орієнтованого на результати (БОР). Вони використовуються в багатьох розвинених країнах, хоча є істотні відмінності в механізмах їх застосування, ступеня використання показників результатів при фінансуванні закладів.

Показники результатів діяльності закладів вищої освіти розрізняють за кінцевими і безпосередніми результатами. До безпосередніх результатами діяльності закладів відноситься надання освітніх послуг. Показники безпосередніх результатів діяльності можуть включати кількість студентів за певними освітніми програмами, відсоток випускників, які працюють за фахом та ін. До кінцевими результатами відноситься соціально-економічний ефект від наданих послуг для їх одержувачів, наприклад, кар'єрне зростання випускників за фахом, доходи випускників, задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівців. Безпосередні результати діяльності закладів легше піддаються ідентифікації та оцінюванню, однак кінцеві представляють більший інтерес для соціальних груп, які споживають відповідні послуги, і для суспільства в цілому.

Показники результатів діяльності закладів вищої освіти поділяють на такі групи:

- статистичні показники, що характеризують стан і цілі у сфері освіти (число студентів різних напрямів, кількість студентів, які закінчили курс у встановлені терміни, і т.п.);
- показники, що характеризують результати освітньої діяльності (кількість випускників, які продовжили освіту в магістратурі та аспірантурі; відсоток тих, хто влаштувалися на роботу протягом півроку після випуску, і т.п.);
- показники задоволеності студентів і випускників рівнем освіти (за даними національних опитувань і внутрішніх опитувань закладів);
- показники якості наукової/дослідницької діяльності (в якості основного в усіх закладах використовується показник обсягів зовнішнього комерційного та грантового фінансування, а також використовуються показники кількості публікацій та індексу цитування);
- показники участі викладачів і студентів у науковій/дослідницькій діяльності (в тому числі в грантових проектах);
- показники комерціалізації досліджень і розробок (число патентів, доходи від комерціалізації і т.п.);
- показники зв'язків з місцевою громадою (кількість заходів, проведених для місцевої громади, суб'єктивні оцінки ролі університету в житті місцевої громади);
- показники інтернаціоналізації (кількість іноземних і міжнародних студентів, зарубіжних викладачів, число міжнародних дослідницьких проектів і міжнародного фінансування, показники інтернаціональної академічної мобільності студентів і викладачів, суб'єктивна оцінка закладу міжнародним академічним співтовариством);
- показники місця закладів у національних і міжнародних університетських рейтингах;
- показники зв'язків з випускниками (кількість учасників асоціацій випускників, благодійні внески випускників і т.п.);
- показники забезпеченості ресурсами (забезпеченість комп'ютерами та доступом до Інтернету, обладнання аудиторій та лабораторій, показники оновлення бібліотечних фондів, доступ до електронних бібліотек і т.п.);
- показники задоволеності студентів і викладачів інфраструктурою і супутніми послугами університетів;
- показники економічної ефективності діяльності (зниження окремих видів витрат, показники фінансової стійкості, диверсифікація джерел доходів тощо);
- показники введення в дію певних об'єктів (будівництво будівель, відкриття дослідницьких центрів і т.п.);

- соціальні показники (кількість студентів з певних соціальних або національних груп, доступ до освіти осіб з обмеженими освітніми можливостями тощо);
- «процедурні» показники, що характеризують введення певних процедур і правил – внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, системи оцінки якості управління, внутрішніх правил і т.п. [6].

Позитивним при використанні показників результативності у фінансуванні вищої освіти є, перш за все, зв'язок фінансування з результатами, що надзвичайно стимулює більш раціональне використання ресурсів одержувачами бюджетних коштів. Також бюджетування, орієнтоване на результати, дозволяє оцінювати ефективність державної політики в певній галузі, і, таким чином, розподіляти відповідальність між різними рівнями влади та іншими організаціями, порівнювати роботу різних організацій. Використання показників результативності стимулює організації до покращення їх роботи, що, в свою чергу, підвищує їх відкритість і підзвітність суспільству.

Незважаючи на позитивні моменти використання бюджетування, орієнтованого на результат, є певні негативні сторони цього механізму фінансування вищої освіти. Головним аргументом є те, що використання такого механізму фінансування може призводити до феномену «роботи на показники» і створювати стимули до спотворення даних у одержувачів бюджетних коштів. Окрема проблема полягає в інтерпретації отриманих значень показників. Показники, які можна легко визначити, як правило, не є показниками кінцевого результату, і вони, зазвичай, не відображають реальну якість роботи вищих навчальних закладів. Також, у сфері вищої освіти не спостерігається прямого зв'язку між якістю освіти і дослідницької діяльності та обсягами фінансування, а особливо у короткостроковому періоді.

Отже, проаналізувавши міжнародну практику бюджетування, орієнтованого на результат, можна виділити *основні типи*:

- бюджетування за результатами переговорного процесу між уповноваженими державними органами та вищими навчальними закладами, в ході якого обговорюється проект представленого бюджету;
- бюджетування, що базується на оцінці витрат за попередній період;
- бюджетування, засноване на формульному фінансуванні, коли уповноважені державні органи визначають обсяг фінансування за допомогою розрахункових формул, що спираються на показники витрат або результатів досягнення діяльності закладів;
- бюджетування на основі укладання між вищими навчальними закладами і уповноваженими державними органами контрактів про надання освітніх послуг у відповідності з стратегічними цілями країни і конкретного закладу;
- бюджетування на основі укладання між вищими навчальними закладами і уповноваженими державними органами контрактів, що містять цільові показники випуску фахівців за різними спеціальностями;
- цільове фінансування специфічних дослідницьких та освітніх проектів закладу.

В основі бюджетного фінансування освіти в більшості розвинених країн лежить метод фінансування, при якому розрахунок обсягів державного фінансування закладів відбувається на підставі затвердженого нормативу витрат на навчання одного студента і чисельності студентів. Частка формульного фінансування у багатьох країнах сягає 100 % від коштів, що виділяються закладам на навчання студентів, але це, зазвичай, не виключає окремого фінансування дослідницьких проектів і програм [3].

При фінансових розрахунках використовуються коефіцієнти, що враховують галузь знань (спеціальність), тип освітньої програми або категорію закладу. Теоретично ці коефіцієнти повинні відображати співвідношення вартості навчання студентів на програмах вищої освіти різного спрямування. Так, навчання студента з інженерної спеціальності об'єктивно вимагає більших витрат, ніж підготовка фахівця в гуманітарній сфері. У Норвегії, наприклад, витрати на підготовку одного студента коригуються з урахуванням вартості наукового устаткування, що використовується в процесі навчання, і рівня складності освітньої програми. За деякими спеціальностями значна частка освітнього процесу припадає на лабораторні та польові заняття. Часто вагові коефіцієнти використовуються для здійснення урядового контролю над структурою прийому до вищих навчальних закладів. Якщо уряд у відповідності з

національними пріоритетами розвитку бажає збільшити кількість місць за певними спеціальностями, він підвищує відповідний норматив фінансування для відповідних спеціальностей або типів освітніх програм.

При визначенні розрахункового формульного компонента витрат у розрахунку на одного студента також можуть використовуватися різні підходи. У Греції, наприклад, беруться реальні витрати відповідних закладів за підсумками навчального року, але в більшості країн в якості основи використовується середньостатистичний національний показник витрат. У Болгарії, Румунії, Ліхтенштейні та Бельгії (фламандська частина) використовується норматив питомих витрат, що враховує, серед іншого, й оптимальне навантаження викладача (число студентів у розрахунку на одного викладача).

В Англії та Австрії показники результативності є основним фактором при виділенні коштів. У Нідерландах показниками результативності (кількістю виданих дипломів) визначається 50 % фінансування, в Швеції – 45 %, В Литві, Угорщині та Румунії – 12-20 %, в Італії – менше 5 %. Деякі автори вважають, що фінансування з урахуванням результатів може бути використане як заохочення успішно працюючих закладів, але не як ефективний інструмент впливу на стан вищої освіти в країні в цілому [7].

Європейські країни загалом позитивно оцінюють результати бюджетних реформ, пов'язаних з упровадженням БОР.

По-перше, це сприяло виявленню пріоритетів державної політики у короткостроковому і середньостроковому періодах та привело у відповідність з цим діяльність галузевих міністерств. Більшість країн зараз представляють цільові показники в законодавчий орган (або у формі зведеного плану діяльності уряду, або у вигляді планів окремих міністерств). Так, в Австралії, Канаді, Великобританії та США всі міністерства розробляють стратегічні плани, що включають середньострокові цільові показники. Австралія, Нідерланди, Швеція та Нова Зеландія змінили формат бюджету таким чином, щоб пов'язати бюджетні програми з цілями державної політики.

По-друге, реформи дозволили підвищити якість моніторингу результативності бюджетних витрат за рахунок включення інформації про досягнуті результати в бюджетну звітність. Створений механізм відстежування фактичних показників результативності (галузевими міністерствами або міністерством фінансів) дозволяє регулярно отримувати інформацію про те, які програми або напрями діяльності є успішними, а які необхідно проаналізувати з метою виявлення можливостей підвищення результативності.

По-третє, реформи сприяли посиленню ролі і розширенню горизонту бюджетного планування, дозволили піти від обґрунтування майбутніх витрат виключно за допомогою витрат минулих років, пов'язавши їх з очікуваними результатами діяльності.

По-четверте, реформи створили умови для підвищення якості управління. Більше половини європейських країн запровадили систему БОР, яка включає в себе встановлення та моніторинг цільових показників, а також їх подальше використання в ході прийняття рішень, наприклад про зміну пріоритетів, модифікацію процедур, перерозподіл ресурсів.

По-п'яте, реформи сприяли підвищенню прозорості діяльності органів державної влади, посиленню їх підзвітності парламенту і платникам податків. Збільшився обсяг інформації, що надається законодавчому органу і платникам податків. Профільні міністерства інформують населення про результати діяльності сектору державного управління, поширюючи звіти про свою діяльність або інформацію про діяльність уряду в цілому. Поширення інформації про результати діяльності організацій, що надають послуги населенню на місцевому рівні (наприклад, шкіл або лікарень), підвищує рівень обізнаності споживачів послуг і дозволяє їм зробити усвідомлений вибір на користь того чи іншого постачальника послуг.

Більшість країн ОЕСР також зіткнулися з істотними *труднощами в ході впровадження БОР*.

По-перше, гостро постала проблема якості показників результатів діяльності. Можливості розробки та впровадження коректних показників проміжних і кінцевих результатів відрізняються за галузями. Існує проблема тимчасових проблем, коли дії, що вживаються зараз, дають ефект лише через деякий (найчастіше досить тривалий) час. Для нормального функціонування системи БОР повинен бути створений і налагоджений механізм збору та

перевірки даних, що дозволяють об'єктивно оцінювати досягнення запланованих показників. Розроблення такого механізму може зайняти тривалий час, а його підтримка – бути досить дорогою.

По-друге, БОР може спотворювати мотивацію учасників бюджетного процесу, породжувати бажання маніпулювати показниками результативності і статистичними даними, особливо там, де інформація про результати відіграє істотну роль при розподілі бюджетних коштів.

По-третє, досить гострою, навіть для економічно розвинених країн, є проблема недостатньої кваліфікації персоналу, як на рівні міністерств фінансів, так на рівні галузевих міністерств і бюджетних установ. БОР висуває особливі вимоги до кваліфікації співробітників фінансових органів, тому інформація про результативність діяльності державних органів істотно відрізняється від звичайної фінансової інформації. Також, оскільки процес сучасного бюджетування у високій мірі автоматизований, впровадження БОР вимагає масштабних змін в засобах автоматизації всіх стадій бюджетного процесу.

Таким чином, досвід впровадження БОР у європейських країнах свідчить, що ця система фінансування дійсно відкриває великі можливості для підвищення ефективності державних витрат, але його впровадження не є простим, швидким та дешевим процесом.

Аналіз розвитку механізмів БОР показує, що в кожній країні розвиток фінансової системи відбувається дуже специфічно, з урахуванням особливостей функціонування національної економіки та системи державного управління. Відповідно, продуктивність прямого запозичення форм і механізмів БОР, відірваних від їх соціально-економічного та політичного контексту, представляється досить сумнівною.

Практично всі країни використовують у бюджетному процесі показники результативності вищих навчальних закладів. Успішне впровадження БОР не може обмежуватися лише реформою державного фінансування закладів, він являє собою комплексну реформу всієї системи державного управління в цілях її переорієнтації на максимально ефективне досягнення суспільно значущих результатів.

Ендаумент-фонди.

У зарубіжній практиці, зазвичай, поняття «ендаумент» і «ендаумент-фонд» еквівалентні. В іноземній літературі зустрічаються такі визначення ендаументу:

1) активи, грошові кошти або власність, передана в дар організації чи окремій особі або групі осіб для використання в якості джерела доходу. Єдиною метою ендаумента є інвестування фонду таким чином, щоб загальна вартість активів складалася з основної суми фонду, включаючи компенсацію інфляції і додаткового доходу для майбутніх інвестицій та додаткових витрат;

2) безстроковий дар у вигляді грошових коштів або майна, пожертвований на користь організації для певної мети. Ендаумент-фонди можуть бути вкладені в основні фонди чи інвестовані з метою отримання постійного доходу, який використовується в поточній діяльності;

3) загальна сума дарів і заповітів, передана за умови, що основна сума залишиться недоторканою і буде інвестована з метою створення джерела доходу організації. Благодійники можуть вимагати, щоб основна сума залишалася недоторканою постійно, протягом певного терміну або поки не будуть накопичені необхідні активи для досягнення поставленої мети;

4) фінансовий ендаумент – передача організацією в дар грошей або майна, які повинні бути інвестовані таким чином, щоб основна частина залишилася недоторканою;

5) «правочинний ендаумент» (*англ. qualified endowment*) – постійний, незворотний фонд, який знаходиться у власності некомерційної організації, звільненої від оподаткування, зареєстрованої або розташованої на певній території, банку або трастової компанії, які управляють фондом в інтересах некомерційної та звільненої від оподаткування організації [13].

У США законодавчим актом, що регулює діяльність ендаумент-фонду є Закон «Про уніфіковане розумне управлінні інституційними фондами». Даний Закон дає таке визначення «ендаумент-фонду – це інституційний фонд або його частина, який не в повному обсязі використовується організацією у поточній діяльності відповідно до умов дарування». При

цьому під інституційним фондом розуміється «фонд, який створюється інститутом виключно у благодійних цілях».

До інституційного фонду не належать:

- активи, що використовуються безпосередньо на благодійні цілі, а не для збільшення їх вартості або створення доходу;
- фонд, керівником якого є благодійник – але не навчальний заклад;
- фонд, бенефіціаром якого є не навчальний заклад, що зацікавлений у результатах діяльності фонду (крім відхилення від цілей і порушення цілей фонду). [4]

При цьому в Законі під організацією розуміється благодійна організація (траст), що знаходиться у приватній чи державній власності, яка займається крім благодійної діяльності також комерційної, але комерційна діяльність є другорядною по відношенню до благодійної.

Закон дозволяє об'єднувати майно кількох фондів при управлінні ними та для здійснення інвестицій. Також дозволено делегувати зовнішньому агенту функції управління та інвестування коштів фонду. Багато навчальних закладів визначають певні види внесків до ендаументу та інші дари, які можуть бути прийняті.

Отже, найбільш інтегрованим визначенням *ендаумент-фонду* – це фонд, заснований зацікавленими особами з метою отримання інвестиційного доходу, який використовується для фінансування діяльності організації-бенефіціара, майно якого становлять пожертвування дарувальників (донорів) у вигляді грошових коштів, цінних паперів, нерухомості та інших активів [2].

Організацією-бенефіціаром, тобто організацією, на користь якої засновується фонд, є некомерційна організація, що здійснює освітні, наукові, управлінські, соціальні, культурні або інші суспільно корисні функції. Особливостями даного фонду на відміну від звичайного благодійного фонду є те що, основний капітал є недоторканим, а витрачанням підлягає лише інвестиційний дохід, що отримується в результаті інвестування коштів статутного капіталу. Інвестування, як правило, проводиться спеціальними суб'єктами – професійними керуючими компаніями на підставі договору довірчого управління. Ендаумент-фонд засновується безстроково. Дарувальники володіють правом встановлення напрямів витрачання доходу, отриманого від інвестування коштів. Ці особливості роблять діяльність ендаумент-фондів прозорою і відкритою, що є важливим критерієм оцінки роботи некомерційних організацій і сприяє формуванню довіри до них у благодійників. В якості благодійників може виступати як юридична, так і фізична особа. У США значну частку благодійників складають звичайні громадяни, які бажають висловити подяку або внести вклад у розвиток організації з позиції благодійності.

Таким чином, ендаумент-фонд виступає надійним джерелом фінансування діяльності організацій, частка якого може складати третину від загального обсягу фінансування організації. Так, гроші можуть бути використані для придбання різного обладнання та матеріально-технічного оснащення, для проведення науково-дослідних робіт, виплати заробітної плати і премій співробітникам тощо.

Державні і муніципальні освітні заклади не можуть бути власниками ендаумент-фонду, так як некомерційна організація – власник капіталу, може бути створена тільки у формі фонду, автономної некомерційної організації, громадської організації чи фонду.

Фонд формує ендаумент-фонд і передає його керуючій компанії, отримує доходи від управління капіталом і розподіляє доходи конкретним організаціям, які є кінцевими одержувачами доходів. Порядок використання ендаумент-фонду визначається у Статуті фонду та його фінансовому плані (вказуються конкретні одержувачі доходу та напрями використання коштів).

Одержувачами доходу від ендаумент-фонду можуть бути тільки некомерційні організації, у тому числі й освітні заклади. При цьому одержувачем доходів може виступати як один, так і кілька закладів. Можливо кілька варіантів формування капіталу для ендаумент-фонду:

- формування цільового капіталу для освітнього закладу;
- формування одного або декількох фондів під конкретні цілі (програми, проекти) освітнього закладу (наприклад, освіта, наука);

- формування декількох фондів для різних освітніх закладів [2].

Недержавні освітні заклади, тобто освітні організації, створені в організаційно-правовій формі закладу, також не можуть виступити власниками цільового капіталу. Приклад створення ендаумент-фонду по третьому варіанту – створення регіональних ендаумент-фондів, що акумулюють капітал для групи організацій соціальної сфери, кожна з яких не володіє самостійними можливостями в створенні ендаументів (наприклад, у сфері початкової (середньої) освіти).

Метою створення ендаумент-фонду є реалізація стратегічно значущих цілей і завдань діяльності освітньої установи – вдосконалення матеріально-технічної бази, підвищення заробітної плати співробітників, розвиток науково-дослідної діяльності та ін.

Серед основних завдань варто зазначити створення ефективних і прозорих умов для приватного фінансування сфери освіти з боку фізичних та юридичних осіб, розширення дохідної бази освітніх установ та підвищення їх фінансової стабільності, розвиток фінансового планування діяльності освітньої установи при наявності довгострокового джерела фінансування, забезпечення контролю та моніторингу ефективності використання отриманих коштів [1]. Одержувачем може бути вищий навчальний заклад, наукова установа, заклад початкової або середньої професійної освіти. Ініціатором створення ендаумент-фонду може бути сама освітня установа або суб'єкти приватного сектора – юридичні та фізичні особи, що зацікавлені в його розвитку.

Спеціалізована організація управління ендаумент-фондом створюється у вигляді фонду, який не є некомерційною організацією та заснований фізичними та юридичними особами на основі добровільних майнових внесків, що має на меті соціальні, благодійні, культурні, освітні чи інші суспільно-корисні цілі.

Засновниками фонду можуть бути будь-які фізичні та юридичні особи – як комерційні, так і некомерційні організації. Фізичними або юридичними особами, зацікавленими у створенні ендаумент-фондів освітніх установ, можуть бути керівники та менеджмент, співробітники, випускники, асоціації та об'єднання випускників чи викладачів. У засновників фонду немає прав на його майно, прибуток фонду не розподіляється між засновниками. Після ліквідації майно фонду розподіляється відповідно до цілей його діяльності.

Фонд здійснює формування капіталу і його передачу в довірче управління компанії. Управління фондом здійснюється вищим органом управління та наглядовою радою, до складу яких, як правило, входять представники бенефіціара, найбільших благодійників та незалежні особи – як то відомі представники науки, освіти, політики тощо.

Доходи, отримані від довірчого управління капіталом, а також частина майна, що є складовою капіталу (якщо це передбачено), передаються одержувачу доходу від ендаумент-фонду до освітньої установи за чітко визначеним порядком. Двід капіталу потрібно використовувати відповідно до встановлених цілей, що визначені фондом. Фонд визначає цілі виходячи з положень Статуту, договорів пожертвування (заповітів) та фінансового плану.

Таким чином, потреби можуть враховуватися наступними способами:

- якщо вони визначені в цілях діяльності фонду (закріплені в його Статуті);
- якщо благодійник вказує конкретні напрями використання його пожертвувань, що відповідають потребам установи;
- якщо Наглядова рада фонду приймає таке рішення (у разі якщо благодійником відповідні напрями використання доходу не визначені) [1].

Юридичні чи фізичні особи (або бенефіціар – з урахуванням діючих обмежень) створюють фонд, у Статуті якого зафіксовано, що він створений для формування ендаумент-фонду та використання і розподілу доходу від його діяльності буде спрямовано на користь конкретного навчального закладу. Протягом року формується капітал ендаумент-фонду за рахунок пожертвувань. Фонд передає капітал в довірче управління компанії. Наглядова рада фонду формує звіт, що є у загальному доступі.

Одержувач доходу від ендаумент-фонду може бути визначений у Статуті фонду, також може бути визначений у договорі пожертвування або заповіті благодійника, може бути визначений за рішенням Наглядової ради, якщо це не визначено договором.

У якості *засновників* спеціалізованої організації управління ендаумент-фондом також можуть бути:

- випускники, провідні вчені, які працювали або навчалися у навчальному закладі;
- соціація випускників;
- ектор чи керівник, представники менеджменту, співробітники навчального закладу;
- основні приватні партнери – замовники, клієнти та ін.;
- спонсори та інші особи, зацікавлені у розвитку навчального закладу.

Джерела формування майна організації:

- грошові кошти та майно, що надходить у порядку спадкування для формування (поповнення) ендаумент-фонду;
- регулярні та одноразові надходження від засновників фонду;
- добровільні майнові внески, а також пожертвування майна в порядку спадкування на цілі, не пов'язані з формування (поповненням) ендаумент-фонду [9].

Діяльність управляючої компанії пов'язана виключно з формуванням капіталу ендаумент-фонду, використанням та розподілом доходу.

Функції управляючої компанії:

- визначає цілі щодо формування ендаумент-фонду;
- приймає рішення про збір грошових коштів;
- затверджує фінансовий план використання та розподілу доходу;
- ухвалення звітності фонду;
- визначає керуючу компанію і аудитора;
- затверджує склад Наглядової ради та ін.

Наглядова рада також діє на безоплатній основі, до її функцій входить:

- попереднє узгодження фінансового плану фонду;
- визначення призначення та цілей використання доходу від ендаумент-фонду, одержувачів доходу, терміну формування, обсягу виплат за рахунок доходу, періодичності та порядку їх здійснення, якщо договором пожертвування або заповітом дані умови не визначені;
- затвердження внутрішнього документа, що визначає порядок здійснення контролю за виконанням фінансового плану фонду;
- контроль за виконанням фінансового плану фонду та підготовка пропозицій про внесення до нього змін і інші функції [6].

До складу Наглядової ради повинно входити не більше третини представників фонду, інші члени це – представники одержувачів доходу від ендаумент-фонду, благодійники чи їхні представники, громадяни та представники юридичних осіб, що мають заслуги перед суспільством, авторитет і досягнення у галузі діяльності, відповідної цілям діяльності некомерційної організації (юридичні особи та афілійовані з ними юридичні особи можуть бути представлені тільки по одній людині від кожної особи) [6].

Використання доходу від ендаумент-фонду здійснюється відповідно до фінансового плану, а також Статутом фонду, договором благодійників чи заповітом, або у випадках, передбачених законодавством, – за рішенням Наглядової ради.

Ендаумент-фонду підлягає *розформуванню* в наступних випадках:

- досягнення цілей або настання умов, передбачених договором пожертвування, заповіт або рішенням Наглядової ради;
- закінчення терміну, на який був сформований ендаумент-фонду, відповідно до договору пожертви, заповітом або рішенням Наглядової ради;
- прийняття рішення про реорганізацію фонду, якщо некомерційні організації, що створюються в результаті реорганізації, та не відповідають вимогам законодавства;
- прийняття рішення про ліквідацію фонду;
- якщо вартість чистих активів у результаті довірчого управління майном, що є капіталом ендаумент-фонду, знизилася по результат трьох наступних підряд завершених звітних років більш ніж на тридцять відсотків без обліку витрачання частини майна, що становить капітал;

- якщо вартість чистих активів у результаті довірчого управління майном, що є капіталом ендаумент-фонду, знизилася за результатами одного звітного року більш ніж на п'ятдесят відсотків без урахування витрат частини майна, що становить цільовий капітал [7];

- у інших випадках, що передбачені законодавством.

Також цільовий капітал підлягає розформуванню за рішенням суду у разі неодноразових або грубих порушень.

Не пізніше шести місяців після закінчення звітного року фондом має бути затверджений і розміщений на офіційному сайті в мережі Інтернет протягом десяти днів річний звіт про формування капіталу ендаумент-фонду, його використання, та розподіл доходів.

Зазначається певна інформація щодо:

- вартості майна, що перебуває в довірчому управлінні керуючої компанії за договором довірчого управління майном на кінець звітного року;
- суми грошових коштів, що надійшли для формування або поповнення капіталу ендаумент-фонду за звітний рік;
- доходу довірчого управління майном за звітний рік;
- використання доходу від ендаумент-фонду за звітний рік із зазначенням загальної суми грошових коштів, спрямованих на адміністративно-управлінські витрати некомерційної організації, а також загальної суми грошових коштів, спрямованих одержувачам доходу;
- загальної суми витрат керуючої компанії, пов'язаних з довірчим управлінням майном за звітний рік, а також про розмір винагороди, виплаченого керуючої компанії, що здійснює довірче управління майном;
- виявлені за звітний рік порушення під час формування ендаумент-фонду, а також при використанні та розподілу доходу [8].

Серед *основних переваг* ендаумент-фонду можна виділити наступні:

- залучення приватних інвестицій в освіту (ендаумент-фонд є механізмом приватно-державного партнерства у сфері освіти);
- створення власних фінансових інструментів для створення своєї фінансової інфраструктури;
- недоторканність створеного ендаумент-фонду, витрачання тільки отриманих доходів від управління капіталом;
- необхідності початку фінансового року з формування фінансового резерву;
- при наявності ендаумент-фонду є можливість мати переваги в отриманні більш високих державних статусів;
- можливість фінансування широкого переліку напрямів: спеціальних проектів (будівництво, реконструкція тощо), інноваційної діяльності, заохочення професорсько-викладацькому складу, підвищення зарплати основному складу, залучення кращих кадрів, закупівлі необхідного обладнання, навчально-методичних матеріалів і т.д.;
- підвищення ефективності управління майном (придбання нерухомості);
- прозора і більш зрозуміла процедура звітності для благодійників;
- зручний механізм для опікунів щодо збору пожертвувань і контролю за витрачанням коштів ендаументу;
- податкові пільги для благодійників [9].

Основними факторами для фізичних та юридичних осіб, що сприяють залученню коштів та майна до ендаумент-фондів у сфері освіти, є:

- податкові пільги щодо суми благодійності;
- можливість придбання репутації соціально відповідальної компанії, а також престижного статусу спонсора установи освіти в залежності від розміру пожертвувань;
- можливість участі у розвитку муніципальних навчальних закладів;
- велика кількість програм пожертвувань, що дозволяють вибрати найбільш зручні та ефективні для благодійника форми пожертвувань (готівковим або безготівковим шляхом, на певні або загальні цілі і т.д.);
- можливість створення іменних стипендій, благодійних програм і ендаумент-фондів, що надають фінансову підтримку студентам і закладам [5].

У міжнародній практиці ендаумент-фонд великих освітніх закладів об'єднує в своєму складі низку окремих фондів, що мають особливі напрями витрачання і власного благодійника. Гранти на формування ендаумента, поряд з грантами на формування ендаумент-подібних і пов'язаних з ендаумент фондів, є одним з найбільш поширених механізмів фінансування некомерційних організацій в міжнародній практиці.

Механізм ендаументу використовується також в інших фондах, які в бухгалтерській звітності зазвичай об'єднуються разом з ендаументами в єдину групу «Ендаумент і подібні фонди» (Endowment & Similar Funds). Є певні види фондів: класичний ендаумент, терміновий ендаумент, квазі-ендаумент, фонд «відстрочених дарів».

Класичний ендаумент – фонд (постійний, чистий, істинний), де встановлюється термін або умова, до моменту настання яких фонд функціонує як класичний ендаумент. Після закінчення цього часу основна сума фонду може бути витрачена [7].

Існують певні види класичного ендаументу:

- Фонд на загальні цілі (необмежений фонд);
- Фонд для спеціального завдання/цілі (Special Purpose Endowment);
- Фонд, рекомендації з використання якого видаються благойником (Donor Advised Fund);
- Агентський фонд (Agency Funds) [10].

Терміновий ендаумент (Term Endowment) – фонд створюється самим навчальним закладом з власних коштів, але функціонує на умовах ендаумента. У даному випадку відсутні обмеження з боку благойників, тому заклад може в будь-який момент прийняти рішення використовувати основну суму ендаумента.

Терміновий ендаумент поділяється на:

- фонд, який передбачає поступове витрачання основної суми ендаумента (Capital Depletion);
- фонд, створюваний під покриття дефіциту оборотного капіталу (Working Capital Reserve) [10].

Квазі-ендаумент (фонд, що функціонує як ендаумент) – фонд створюється самим університетом, з власних коштів, але функціонує на умовах ендаумента. У даному випадку відсутні обмеження з боку донорів, тому університет може в будь-який момент прийняти рішення використовувати основну суму ендаумента.

Фонд «відстрочених дарів» (Deferred Gifts – уся сума дарів та одержуваного доходу від ендаумента надходить у розпорядження університету не відразу, а через певний період часу (термін життя донора, бенефіціарів, встановлений фіксований термін).

Фонд «відстрочених дарів» включає в себе:

- Юнітраст (Unitrusts);
- Аннуїтетний траст (Annuity Trusts);
- Об'єднаний фонд доходу (Pooled Income Funds);
- Фонд довічної ренти (Gift Annuity Fund, Annuity and Life Income Fund [9].

Необмежений фонд не має обмежень щодо витрачання його коштів, рішення про напрямки витрачання коштів приймаються пізніше.

Фонд для спеціального завдання/цілі створюється виключно з метою реалізації заздалегідь визначеного завдання/проекту чи виконання програми. Цілі можуть встановлюватися заздалегідь благойником чи керівництвом навчального закладу.

Фонд, рекомендації з використання якого видаються благойником, дозволяє здійснити вкладення до фонду в будь-який зручний для нього час (у тому числі з точки зору отримання податкового вирахування), при цьому визначити напрями витрачання коштів можна пізніше.

У фондах, що знаходяться в управлінні інших осіб, освітній заклад може виступати як одержувач тільки заробленого доходу або як бенефіціар основної суми.

Агентськими фондами управляє спеціальна організація (керуюча компанія) в інтересах певного навчального закладу, яка може управляти й іншими фондами.

У Юнітраст (unitrusts) разовий платіж з доходів фонду на користь закладу встановлюється у відсотковому відношенні від чистої ринкової вартості активів трасту. У аннуїтетних трастах (annuity trusts) разовий платіж з доходів фонду на користь навчального

закладу встановлюється у фіксованій сумі. Аннуїтетні благодійні фонди та Юнітраст з подальшою передачею майна передбачені законодавством США та описані в Податковому кодексі США.

У об'єднаний фонд доходу (Pooled Income Fund) об'єднуються кілька фондів і дохід виплачується як частина чистого доходу всієї суми. Фонд протягом «терміну життя» благодійника виплачує постійні аннуїтетні суми, розраховані виходячи з терміну життя спонсора. Кінцевим бенефіціаром є навчальний заклад, який стає власником всього фонду. Також передбачається виплата коштів закладу від заробленого фондом доходу протягом життя благодійника.

Фонд довічної ренти (Gift Annuity Fund, Annuity and Life Income Fund) протягом «терміну життя» благодійник виплачує постійні аннуїтетні суми донору, розраховані виходячи з терміну життя донора (Gift Annuity Fund); бенефіціарами є кілька університетів чи інших суб'єктів, і у разі ліквідації або смерті інших суб'єктів дар переходить у розпорядження кінцевого бенефіціара (Annuity and Life Income Fund). По завершенні «терміну життя» основна сума яка надходить або у розпорядження університету, або призначеної благодійної організації, або інший фонд відповідно до розпорядження донора.

Існує різновид даного фонду – відстрочений фонд довічної ренти (Deferred Gift Annuity). У даному фонді виплати донору передбачаються не відразу, а після закінчення певного часу [11].

Можна виділити наступні *способи створення ендаумент-фондів*, що використовуються в міжнародній практиці:

- створення фонду самим навчальним закладом. Найбільш ефективним варіантом є проведення організованої кампанії по залученню капіталу, включаючи «управлінський огляд» (management review), економічне обґрунтування, залучення консультантів;
- створення фонду з використанням допомоги громадської організації, яка об'єднує фонди в інвестиційних цілях.

При створенні ендаумент-фонду зазвичай розробляється інвестиційна політика, подібна до інвестиційної декларації інвестиційних фондів. Управлінням фонду може займатися спеціально створений інвестиційний комітет або підкомітет вищого органу управління організації.

Таким чином, в зарубіжній практиці допускається функціонування ендаумент-фонду без створення спеціалізованої організації управління. Освітній заклад може бути власником ендаумента (трасту, пулу активів, майнового комплексу) і бенефіціаром доходів від управління ними. Управління ендаумент-фондом може здійснюватися підрозділом навчального закладу чи юридичною особою – дочірньою компанією закладу, спеціальною управлінською структурою.

Міжнародна практика *оподаткування* благодійних фондів вдається до заохочення діяльності ендаумент-фондів. Перебуваючи в управлінні некомерційної організації, вони звільняються від сплати податків (США, Канада, Великобританія). Крім того, застосовуються податкові заохочення благодійників ендаумент-фондів, в основному у формі податкових пільг.

У Канаді благодійники ендаумент-фондів отримують податкові відрахування при сплаті податку на прибуток. У середньому, за розрахунками Федерації з гуманітарних та соціальних наук Канади, сума податкового відрахування склала в 2012 р. близько 41 % від суми благодійного внеску в ендаумент-фонд [11].

У США податкові пільги встановлені як на федеральному, так і на регіональному рівні. На федеральному рівні встановлюється податкове вирахування щодо податку на прибуток на суму пожертви, як правило, у розмірі до 1/2 оподатковуваної бази і 10 % для юридичних осіб, та з правом перенесення на наступні п'ять років для фізичних осіб [14].

Безпосередньо на регіональному рівні штати США мають право встановлювати пільги для благодійників щодо сум податку на прибуток, що надходять до бюджету штату. Так, у штаті Монтана відшкодовується 10 % від суми благодійних надходжень в ендаумент-фонди, зроблені у поточному році.

У Великобританії дієвою є схема «Допомога благодійності» (Gift Aid) [15]. При виплаті благодійних внесків платник податку (income tax) розглядається як такий, що здійснив дар з урахуванням суми податку (виходячи із ставки 20 %). Ендаумент-фонд може отримати

сплачений платником податків суму податку на додаток до отриманого дару від податкових органів (HMRC) при заповненні благодійником декларації.

У тому випадку, якщо ставка прибуткового податку для благодійника підвищена, тобто перевищує базову в 20 %, то може бути компенсована різниця. Аналогічним чином платнику податків компенсується податок на приріст капіталу (capital gains tax). Благодійник звільняється від сплати податку на спадкування при передачі майна благодійній організації, що керує ендаумент-фондом [16].

У Франції ендаумент-фонд (fonds de dotation) підлягає стандартному оподаткуванню для некомерційних організацій:

- відсутність податку на додану вартість, якщо підприємницька діяльність не здійснюється;
- звільнення від сплати податку на прибуток, якщо діяльність носить переважно некомерційний характер, для одного й того ж ендаумент-фонду;
- для термінового («непостійного» ендаумента) оподаткування відбувається за ставкою 10 % відносно доходу резидента, та 25 % – від нерезидента;
- звільнення від сплати податку на прибуток у відношенні дивідендів, отриманих від джерела у Франції, оподаткування за ставкою 24 % – по дивідендах від закордонного джерела;
- повне звільнення від податку щодо приросту капіталу ендаумент-фонду (capital gains tax).

Фізичні особи – платники податків мають право зменшити податкову базу свого оподаткування на прибуток до 66 % у відношенні благодійності, та до 20 % податкової бази, а юридичні особи – до 60 % розміру дарування в межах 5 % обороту. Як фізичні, так і юридичні особи мають право перенесення податкових пільг на наступні п'ять років [10].

Також існують певні *перепони*, що уповільнюють створення та розвиток діяльності ендаумент-фондів, а саме:

1. Потрібно уникати закритості ендаумент-фондів. Низька інформаційна прозорість у діяльності – відсутність офіційного сайту в мережі Інтернет, оприлюднення статутів фондів, несвоєчасне оновлюються річних звітів про діяльність фонду є серйозною перепорою. У зарубіжній практиці ендаумент-фонди в сфері освіти направлені на активну співпрацю і взаємодію з усіма категоріями партнерів, студентів, випускників навчальних закладів.

2. Обмежена доступність механізму ендаумент-фондів для невеликих освітніх закладів з меншою престижністю. В якості одержувачів доходів від ендаумент-фондів виступають, в основному, найбільші навчальні заклади, що обумовлено їх більшої затребуваністю серед роботодавців і наявністю відомих і успішних випускників. Відповідно для менш відомих закладів можливості створення ендаумент-фондів обмежуються відсутністю випускників, що займають високі позиції в бізнесі, меншим інтересом великих компаній як роботодавців. У той же час дана проблема може вирішуватися за рахунок ефективного фандрайзингу та роботи з випускниками та партнерами.

3. Недостатній обсяг податкових та інших пільг і стимулів для благодійників. Основним чинником, що сприяє широкому поширенню ендаументу у міжнародній практиці, є системи податкових пільг і стимулів. Зазвичай кошти, передані на благодійні цілі, звільняються від оподаткування або оподатковуються за зниженими ставками, і це надзвичайно позитивно впливає на поширення та розвиток ендаумент-фондів.

4. Обмеження видів вкладень, що направляється благодійником на формування і поповнення ендаумент-фондів, це мають бути не тільки грошові кошти, а й майно, ділянки землі, обладнання та устаткування.

5. Проблема ефективності управління капіталом ендаумент-фонду. Некомерційна організація не застрахована від збитків, як і всі суб'єкти, що діють на фінансовому ринку, а це може призвести до певних втрат. Тому найважливішим питанням функціонування ендаументів є вибір оптимальної стратегії розміщення коштів і надійної керуючої компанії. Крім того, закритий характер діяльності, незначна кількість благодійників ендаумент-фонду може призвести до виникнення конфліктів інтересів, пов'язаних з наявністю зацікавленості у

невеликої групи великих спонсорів в передачі довірчого управління капіталом в підконтрольну їм керуючу компанію.

6. Проблема ефективності управління доходом в умовах діючої організаційної структури навчального закладу. Створення ендаумент-фонду вимагає підвищення ефективності системи управління фінансовими ресурсами освітніх установ, формування дієвих механізмів контролю використання доходів, прозорих процедур використання коштів, ефективної системи розкриття інформації про використання доходів.

7. Залежність інтересу до ендаумент-фондам від динаміки економічної кон'юнктури. Потрібно зважати на те, що у періоди фінансових і економічних криз згасає інтерес до благодійництва, і це потрібно враховувати при плануванні доходів та витрат.

8. Потрібно чітко визначити порядок використання та контролю доходів від надходжень ендаумент-фондів [8].

9. У зв'язку з низьким рівнем доходів більшої частини населення, традиційною безоплатною освітою, відсутністю довіри до благодійних організацій, відсутністю законодавчих норм щодо створення ендаумент-фондів, призводить до неможливості створення в українських навчальних закладах ендаумент-фондів. Відсутність прозорих, зрозумілих і дієвих схем благодійної діяльності ускладнює залучення коштів фізичних та юридичних осіб до фінансування важливих суспільних проектів, та не дозволяє сподіватися на активність приватних осіб щодо формування ендаумент-фондів закладів вищої освіти.

Світові підходи до позабюджетного фінансування вищих навчальних закладів освіти було б доречно використовувати і в Україні. Новий Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. надає підґрунття для нововведень. Він має на меті децентралізацію управління – автономія як більша самостійність у фінансовій, організаційній, кадровій та академічній сферах діяльності вищих навчальних закладів. Державна політика у галузі вищої освіти базується на принципі міжнародної інтеграції у Європейський простір вищої освіти. Це означає, що кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний публікувати на власному сайті документи про фінансовий стан установи, оприлюднювати кошториси та звіти про їх виконання, розподіл зарплат. Вищі навчальні заклади мають змогу відкривати власні рахунки у банках, отримувати кредити, розпоряджатися майном та землею в межах законодавства. Можуть вільно розпоряджатиметься власними доходами, у т.ч. платою за навчання, яка не може вилучатися до державного чи місцевих бюджетів. Надано можливість засновувати наукові парки та підприємства, що займаються наукою чи інноваціями, засновувати сталий фонд (ендаумент-фонд) і користуватися пасивними доходами від нього, перераховувати кошти за кордон для участі в наукових та освітніх асоціаціях.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про власні надходження державних і комунальних вищих навчальних закладів, наукових установ та закладів культури» від 2 вересня 2015 р. визначає:

- процедуру розміщення державними і комунальними вищими навчальними закладами, державними науковими установами, державними і комунальними закладами культури на поточних рахунках в банках державного сектору власних надходжень, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти;
- механізм здійснення закладами, установами видатків спеціального фонду, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти;
- особливості ведення бухгалтерського обліку виконання бюджету, складення та подання фінансової і бюджетної звітності про такі кошти;
- механізм здійснення контролю за використанням власних надходжень закладів, установ, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти.

Умовами розміщення вільних бюджетних коштів на депозитних рахунках у банку є рішення навчального закладу, наявність у договорі вкладу права на повернення депозиту або його частини на першу вимогу без сплати неустойки, розміщення вільних бюджетних коштів на депозитних рахунках лише у межах поточного бюджетного періоду та обов'язкового

повернення не пізніше 20 грудня такого періоду на рахунки, що зазначені у договорі тощо.

Для розміщення вільних бюджетних коштів на депозитних рахунках навчальні заклади формуватимуть пропозицію, що має містити інформацію про обсяг коштів, що підлягають розміщенню та умови їх розміщення.

За наявності кількох пропозицій від банків договір має укладатися з банком, який за інших рівних умов запропонує найвищу відсоткову ставку.

Документ містить заборону навчальним закладам здійснювати через депозитні рахунки будь-які операції, що не пов'язані з розміщенням та поверненням тимчасово вільних бюджетних коштів.

Відповідно до нових нормативно-законодавчих актів потрібно внести зміни до вже діючих. Так, у Бюджетному Кодексі України від 8 липня 2010 р. визначено, що власні надходження бюджетних установ (до яких належать державні вищі навчальні заклади) отримують додатково до коштів загального фонду бюджету і включаються до спеціального фонду бюджету, а їх використання повинно зазначатися у кошторисі установи. Також Бюджетний Кодекс забороняє створення позабюджетних фондів, хоча ст. 13 дозволяє використання власних надходжень бюджетних установ на утримання, облаштування, ремонт та придбання майна бюджетних установ; ремонт, модернізацію чи придбання нових необоротних активів та матеріальних цінностей. Потрібно внести зміни до Бюджетного Кодексу України та дозволити розміщення на поточних рахунках у банках державного сектору власних надходжень державних і комунальних вищих навчальних закладів, наукових установ та закладів культури, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти, у порядку, встановленому чинним законодавством України, та розміщення вищими і професійно-технічними навчальними закладами на депозитах тимчасово вільних бюджетних коштів, отриманих за надання платних послуг, у порядку, встановленому чинним законодавством України, якщо таким закладам законом надано відповідне право.

Податковий Кодекс необхідно доповнити нормами, що передбачають зменшення оподаткованого доходу платника податку у разі передачі грошових коштів, майна, обладнання чи устаткування ендаумент-фонду на безоплатній основі.

Потрібно розробити та затвердити відповідні нормативно-правові акти для регуляції ендаументу. У Законі України «Про вищу освіту» у ст. 70 зазначено, що вищий навчальний заклад має право «засновувати сталий фонд (ендаумент) вищого навчального закладу та розпоряджатися доходами від його використання відповідно до умов функціонування сталого фонду, а також отримувати майно, кошти і матеріальні цінності, зокрема будинки, споруди, обладнання, транспортні засоби, від державних органів, органів місцевого самоврядування, юридичних і фізичних осіб, у тому числі як благодійну допомогу». Тому було б доцільно розробити законодавчі акти, що регулюють відносини, які виникають при акумулюванні засобів для формування ендаумент-фондів, визначити механізми їх функціонування та контролю за діяльністю. Необхідно визначити особливості правового становища некомерційних організацій, що формують ендаумент-фонди.

Протиріччя між діючим та новими законодавчими актами утруднюють якісні та змістовні перетворення в галузі освіти. Тому гостро постає необхідність внести зміни до існуючої нормативно-правової бази відповідно до нового Закону і, таким чином, надати вищих навчальних закладів реальну фінансову автономію, усунувши всі протиріччя в чинному законодавстві.

Висновки та рекомендації.

Система вищої освіти України сьогодні відчуває гостру потребу у фінансових ресурсах, а це вимагає пошуку альтернативних шляхів та джерел фінансового забезпечення вищої освіти в Україні. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду фінансування вищої освіти дозволяє зробити висновок про те, що в умовах ринкової економіки оптимальним методом фінансування вищих навчальних закладів є багатоканальний, що поєднує бюджетне державне і приватне фінансування. Державі на сучасному етапі становлення ринкової економіки не слід скорочувати частку своєї участі в забезпеченні вищої освіти, заснованої на дослідженнях. У більшості країн ЄС використовується механізм бюджетування, орієнтоване на результат. Використання цього механізму є відмітною характеристикою бюджетування вищої освіти Естонії, Бельгії

(франкомовній частині), Латвії, Литви, Угорщини, Нідерландів, Швеції, Великобританії та Ліхтенштейну. Більшість країн використовують в різній комбінації декілька механізмів фінансування.

В українській практиці потрібно враховувати зарубіжний досвід і використовувати елементи бюджетування, орієнтованого на результат, обов'язково забезпечуючи при цьому дієвий контроль за якістю освітніх послуг.

Створення такого ефективного фінансового інструменту як ендаумент є системним кроком у розвитку сучасної освітньої установи, адже ендаумент – це прозора й ефективна форма фінансування освітніх закладів і дозволяє напрацьовувати фінансовий фундамент і вибудовувати довгострокову стратегію розвитку вищої освіти.

Проте для підвищення ефективності діяльності ендаумент-фондів та стимулювання благодійної активності, тобто для забезпечення зацікавленості громадян та суб'єктів підприємництва, компаній в даруванні коштів в ендаумент-фонди, необхідно внесення змін і в податкове законодавство. Податковий Кодекс потрібно доповнити нормами, що передбачають зменшення оподаткованого доходу платника податку у разі передачі грошових коштів, майна, обладнання чи устаткування ендаумент-фонду на безоплатній основі.

Багаторічний досвід використання ендаумента у світовій практиці доводить, що зміцнюється фінансове становище освітніх установ та посилюється їх конкурентна перевага. Ендаумент успішно функціонує у США, Канаді, Великобританії, Японії та Росії. Російський аналог ендаумента – це цільовий капітал, який працює як спеціалізований інвестиційний фонд. Доходи, які одержуються в результаті управління капіталом, йдуть на реалізацію благодійних програм. Формування такої стратегії та політики інвестування в освіту вимагає глибокого міждисциплінарного аналізу на базі об'ємною і різномірної інформації з використанням системного підходу.

На сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства удосконалення механізмів фінансування освітніх закладів, підвищення інвестиційної привабливості сфери вищої освіти, розвитку ефективного ринку освітніх послуг можливо лише через системні комплексні зміни.

Для цього потрібно внести певні зміни до діючого законодавства, а саме:

- законодавчо визначити систему управління фінансовими ресурсами закладів вищої освіти щодо створення ендаумент-фондів, порядок їх формування, здійснення контролю та звітності (внести відповідні зміни до Закону України «Про вищу освіту», Бюджетного, Податкового та Митного кодексів, інші нормативно-правові акти);
- визначити систему податкових пільг і стимулів для благодійників ендаумент-фондів (внести відповідні зміни до Податкового та Митного кодексів);
- розширити перелік видів пожертвувань для ендаумент-фондів (внести відповідні зміни до відповідних законодавчих документів);
- розширити фінансову автономію закладів щодо використання доходів ендаумент-фонду (внести відповідні зміни до відповідних законодавчих документів).

Більш доцільно було б визначити ці положення у окремому законі про ендаумент чи про порядок формування та використання ендаумент-фонду, де прописати порядок формування та використання коштів ендаумент-фонду, що надасть можливість поєднати власні можливості закладів із загальноекономічними стратегіями держави щодо подальшого розвитку галузі вищої освіти.

Таким чином, після внесення змін і доповнень до нормативно-правових актів, українські заклади вищої освіти отримають можливість на законних підставах засновувати ендаумент-фонди, які в довгостроковій перспективі, ставши надійним додатковим джерелом фінансування, здійснюватимуть позитивний вплив не тільки на розвиток власне даної організації, але й сприятимуть активізації науково-дослідної та освітньої діяльності, що забезпечить стимулювання розвитку національної економіки та підвищення її конкурентоздатності в сучасному глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Постанова КМУ «Питання власних надходжень державних і комунальних вищих навчальних закладів, наукових установ та закладів культури» від 02.09.2015 р. № 719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248496363>.
3. Бюджетний Кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2456-17>.
4. Луговий В.І. Організаційно-економічна оптимізація доступності та якості освіти [Текст] / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України / Вісник Київського національного університету технологій та дизайну: Тематичний випуск 2011, № 5 (61). – 405 с. – С. 8–17.
5. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результати (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – № 3 (дод. 2). – 2008. – Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – 415 с. – С. 382–389.
6. Dictionary of Finance and Investment Terms. Downes, Goodman. Barron's Financial Guides, U.S., 1998.
7. Erik Dryburgh. The Law of Endowments. [Electronic resource] – URL: [http://www.adlercolvin.com/pdf/planned_and_charitable_giving/UPMIFA%20The%20Law%20of%20Endowments%20\(00183569\).PDF](http://www.adlercolvin.com/pdf/planned_and_charitable_giving/UPMIFA%20The%20Law%20of%20Endowments%20(00183569).PDF).
8. Eurydice. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. [Electronic resource] – URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications>.
9. Ewell, P. (1999). Linking Performance Measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain. Quality in Higher Education, Vol.5, No 3.
10. Kiss, V. (2013). Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literary Review on Potential Effects. OECD.
11. The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S. NBER Working Paper No. 14851 Issued in April 2012. [Electronic resource] – URL: <http://www.nber.org/papers/w14851>
12. Curristine T. Government Performance: Lessons and Challenges // OECD Journal on Budgeting, 2005, Vol. 5, № 1, p. 127-151.

(автори – Володимир Луговий, Жаннета Таланова)

За результатами дослідницьких матеріалів, уміщених у монографії «Автономія та врядування у вищій освіті», можна зробити такі висновки.

1. Традиційно сутність і функції університету розкривалися переважно через дві основні конкуруючі моделі – «університет науки» і «університет культури», відповідно університет мав виробляти і транслювати наукове знання або передбачати збереження і розвиток культури. Унікальною метою діяльності університету завжди залишалося особливе ставлення до людини як автономної особистості з метою її самовдосконалення, реалізація цих підходів передбачала базування на широкій автономії університету.

Ідея університету, пройшовши етап визначення його як місця передачі й поширення знань, пошуку істини, формування наукового пізнання, обґрунтування й підтримки єдності навчання, наукового дослідження і виховання, перетнулася з ідеєю організації університету як освітньо-науково-промислового конгломерату, своєрідного мегаоб'єднання, реалізації як простору для бізнесу і підприємництва. Не дивлячись на трансформацію ціннісних орієнтацій, у наш час інституціональна автономія і академічна свобода – необхідні принципи університетського життя. Сучасний університет для подальшого функціонування має зберегти автономію і незалежність від зовнішніх факторів, а також збільшити свій вплив на соціальне оточення. Університетська автономія і академічна свобода як традиційні університетські цінності забезпечують цей баланс. Прагнучи до реалізації принципу автономії, університет має забезпечувати процедури контролю і гарантій якості, що передбачає розширення його академічної відповідальності. При цьому, якщо внутрішня відповідальність охоплює різнобічну діяльність студентів, викладачів, адміністрації, то її зовнішня форма реалізується у взаємодії із соціальним оточенням, спрямована на подолання соціокультурної кризи системи освіти, засвідчує здатність задовольняти потреби суспільства, держави, ринку праці

Вітчизняні дискурс і практики університетської автономії засвідчили, що розвиток університетської автономії пройшов різні періоди становлення – від широкої автономії до авторитарної моделі радянських часів, що більш ніж на півстоліття відкинула будь-які автономістичні і демократичні тенденції. Проблеми демократизації і гуманізації вищої освіти актуалізуються наприкінці ХХ ст. У сучасних умовах побудова нової моделі університетської автономії економічно детермінована і соціально затребувана, однак, історія і сьогодення доводять, що висока роль університету в системі освіти та суспільно-політичному житті залежить, передусім, від рівня його автономності та академічного клімату.

Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих риси академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон «Про вищу освіту» (2014) закріплює автономію університету – академічну, організаційну, фінансову, передбачає децентралізацію (цілий ряд повноважень переходить до кафедр і факультетів).

2. З'ясовано, що місія університету має тричастинну будову з системно взаємопов'язаних складових «освіта – дослідження – творчість», головними з яких є «освіта» і «дослідження». У глобальному вимірі доведено існування двох регіональних моделей самоврядної асоціативності в Північноамериканському та Європейському просторах вищої освіти – американська елітна (лідерська) і європейська масова (інклюзивна). Виявлено особливості концепцій університетської автономії в США та автономії в Європейському просторі вищої освіти. В американській концепції базовими поняттями є інституційна автономія, академічна свобода, етика і відповідальність, інклюзивне врядування, у європейській – організаційна, фінансова, кадрова та академічна автономія.

На підставі обчислення відповідних кореляційних зв'язків встановлено, що для досягнення істотного ефекту від університетської автономії, вона має бути доповнена повноцінним розвитком складових академічної діяльності, зокрема дослідницької. Виявлено закономірні процеси інституційної диференціації та інтеграції в цілісному просторі вищої освіти і досліджень, які мають враховуватися при створенні (обранні) ефективних моделей

врядування у вищій освіті. У Європі та Північній Америці виявлено існування цілісних просторів вищої освіти і досліджень та закономірні процеси інституційної диференціації та інтеграції цих просторів. Такі процеси мають ураховуватися при створенні (обранні) ефективних моделей врядування у вищій освіті.

3. Із зростанням й урізноманітненням глобальної, регіональних (з європейською і північноамериканською включно) і національних мереж вищої освіти посилюється потреба у відповідних класифікаціях закладів вищої освіти. В основу класифікації мають бути покладені рівень складності, дослідницької сутності та масштаб надання закладом освітніх програм і кваліфікацій (ступенів) формальної освіти. Відтак, у глобальному вимірі потрібне розроблення міжнародної стандартної класифікації закладів вищої освіти. При цьому, урахувуючи збільшення й урізноманітнення мереж вищої освіти, важливо для їх кращого розуміння, порівняння і визнання запровадити два основних класифікаційних типи закладів – університет і коледж з наступною їхньою класифікацією на підтипи (підкатегорії). Серед ознак університету має бути реалізація докторських програм і ступенів.

Для створення міжнародної стандартної класифікації закладів вищої освіти та вдосконалення української класифікаційної системи вищої школи доцільно використати досвід такої класифікації у північноамериканському просторі вищої освіти (насамперед Класифікації Карнегі в США), в Європейському просторі вищої освіти (напрацювання ЄАУ та ЄАЗВО), а також у розвинутих країнах.

Нинішня типологія закладів вищої освіти в Україні нечітка і суперечлива, потребує перегляду з урахуванням передової практики. У процесі модернізації типів закладів вищої освіти доцільно залишити два основних з них – «університет» і «коледж», термін «академія» закріпити за науковим академіями, а термін «інститут» – за закладами післядипломної освіти.

4. В Європейському просторі вищої освіти університетська автономія розглядається як спроможність університетів самостійно приймати рішення щодо чотирьох напрямів діяльності – організаційних структур, фінансових питань, управління персоналом та академічних справ, деталізуючи при цьому зміст кожної із чотирьох складових університетської автономії. У структурі університетської автономії було визначено чотири основні складові – організаційну, фінансову, кадрову та академічну.

Аналіз історії становлення університетської автономії та її різних моделей дозволив констатувати висновок про відсутність ідеальної моделі університетської автономії, але наявність набору базових принципів, які визначають основні елементи такої автономії та впливу на її прояв національних законодавчих, історичних і культурних факторів.

Європейською асоціацією університетів описано та проаналізовано 34 моделі університетської автономії на основі визначених ключових параметрів для кожної із чотирьох складових. Найбільш незалежними університети є щодо вирішення питань управління персоналом – кадрова автономія, потім академічна автономія, організаційна автономія та фінансова автономія.

Ефективність реалізації у вищій освіті взаємозв'язку університетської автономії-відповідальності, моделі врядування та парадигми лідерства залежить від рівня релевантності механізмів інституційного розвитку закладів вищої освіти, зокрема організаційний дизайн і розвиток; стратегічне управління; розвиток внутрішніх і зовнішніх політики і програм; інституційна діагностика та аудит; розвиток персоналу; розвиток внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти; розвиток командного лідерства; управління змінами.

Актуальною у сучасних умовах визначається модель розподіленого лідерства – залучення та розподіл відповідальності за інституційне лідерство членів всієї академічної спільноти, а не тільки управлінського персоналу. Зазначено чотири виміри розподіленого лідерства:

- (1) контекст – ґрунтується не на посадах, а на довірі та експертному потенціалі;
- (2) культура – передбачає не контроль, а повагу до досвіду та експертизи;
- (3) зміна – реалізується багатьма учасниками за векторами – зверху-вниз, знизу-вверх та по горизонталях, та є багаторівневим;
- (4) взаємовідносини – базується на співпраці між особистостями, які разом формують колективну ідентичність/самобутність.

Розробники моделі виділяють чотири взаємопов'язані критерії розподіленого лідерства: люди; процеси; професіональний розвиток; ресурси.

Реформування управління вищою освітою в Україні в контексті переходу від моделі централізованого адміністрування до моделі розподіленого лідерства потребує віднесення до цільових векторів сучасної реформи вищої освіти в Україні такі:

- розбудова довіри між різними учасниками процесу реформування вищої освіти – студенти, викладачі, дослідники, керівники ЗВО, держава, роботодавці, громадянське суспільство;

- зміщення акценту з протистояння та боротьби на партнерство і розподілену відповідальність за результат реформи, готовність ділитися владою та розділяти відповідальність;

- вибудовування горизонтальних експертних мереж для пошуку ефективних рішень та забезпечення професійного і конструктивного їх обговорення та презентування перед широкою академічною громадою;

- активізація, об'єднання, координація та спрямування зусиль партнерів (у т.ч. зарубіжних) на розбудову інституційної спроможності ЗВО, професійного розвитку їх персоналу та розвитку лідерського потенціалу

5. Можна стверджувати, що в європейських вищих навчальних закладах існують значні відмінності у процедурах найму, винагороди, звільнення та просування по службі персоналу. Тож і рівень кадрової автономії в європейських університетах є різним: від високого ступеня незалежності до жорстко регламентованих і формалізованих процедур.

У більшості країн, за винятком декількох, ВНЗ мають право вільно набирати професорсько-викладацький склад та адміністративний персонал без погодження із зовнішнім повноважним органом.

Найменший рівень автономії ВНЗ спостерігається у сфері заробітної плати. Оскільки, у багатьох країнах академічні та/або адміністративні працівники мають статус державних службовців, то існують законодавчі обмеження щодо встановлення їм індивідуального рівня заробітної плати. Схожа ситуація через вищезгадані обмеження стосується можливості ВНЗ звільняти свої працівників. У більшості випадків, особливо в тих країнах, де кількість посад регулюється державою, університети можуть лише запропонувати просування по службі шляхом отримання вищої посади.

6. Для високореєтингових за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» профільних закладів і неуніверситетів частково порушується критерій загальної рангово-вікової залежності, що, зокрема, може бути пояснено саме їх профільністю (не менше чотирьох п'ятих неуніверситетів також є профільними) і відносно високою щільністю створення (в основному в XIX і XX століттях). Профільні заклади та неуніверситети поширені в багатьох країнах (включаючи сім з десяти країн з найбільш розвиненим потенціалом вищої освіти) і принаймні на половині континентів з топ-закладами за провідної країнової та континентальної ролі Європи. Іншими словами, профільні заклади та неуніверситети за назвами є характерним атрибутом вищої освіти найвищого рівня.

Аналіз світового досвіду розвитку високореєтингових профільних закладів вищої освіти та неуніверситетів дає додаткові науково обґрунтовані підстави для цілеспрямованого пріоритетного підтримання (з концентрацією відповідних ресурсів) двох-трьох провідних національних закладів як класичної, так і профільної орієнтації з метою формування вітчизняних конкурентоспроможних у глобальному масштабі топ-осередків вищої освіти.

Досвід створення нових закладів світового класу у XXI ст. дав підстави системно доповнити три існуючі моделі (модернізації, заснування, об'єднання), що запропоновані Дж. Салмі, ще однією – роз'єднання (від'єднання від донорської інституції), що практично використана в Австрії у 2004 р., а раніше застосована у Франції. У контексті перспективи організації університетів світового класу в Україні оптимальною є модель модернізації, хоча можливе й потрібне використання моделі об'єднання з метою створення відповідного загальнонаціонального контексту якісної і конкурентоспроможної вищої освіти. Водночас не слід забувати про інші моделі, зокрема, модель роз'єднання застерігає від механічного збільшення кількості студентів (на противагу їх якості) в університеті.

Доповнення шести рейтингових індикаторів дванадцятьма організаційними параметрами дає змогу пояснити диференціацію закладів й описати різні інституційні моделі та стратегії розвитку. Виявлено, що крім результатних за змістом шести основних індикаторів рейтингу існують додаткові дванадцять організаційних параметрів закладу екстра класу, які через міру їхнього зв'язку з ранговою позицією інституції важливі для організаційно-управлінської діяльності з розвитку університетського потенціалу. Ці параметри відображають інституційні характеристики п'яти категорій, а саме: 1) склад і структуру студентів (для кількості студентів існує антикореляція з ранговим місцем, часток міжнародних студентів і магістрантів та докторатів, конкурсу вступників – позитивна кореляція); 2) чисельність і частку (відношення до студентів) постдокторантів – позитивна кореляція; 3) загальне фінансування (річний бюджет – відсутня кореляція, річний бюджет на одного студента – позитивна кореляція); 4) фінансування досліджень і розробок (річний бюджет на дослідження і розробки, частка річного бюджету на дослідження і розробки – відсутня кореляція, річний бюджет на дослідження і розробки на одного студента – позитивна кореляція); 5) вік закладу – позитивна невірорідна для даної вибірки кореляція.

У Гарвардського університету вказані параметри протягом розглянутого періоду майже не змінилися (їх варіація становила менше 5 %) і сприяли зміцненню позиції закладу. Відтак, ці характеристики слід визнати оптимально-взірцевими для проектування універсального (класичного) високорейтингового закладу, а саме: 21 тис. студентів, з частками серед них міжнародних – 22 % та магістрантів і докторантів – 66 %. Відхилення від них усереднених показників по сукупності закладів на 1–30 місцях рейтингу (відповідно 27 тис., 19 % і 46 %) могло стати причиною збільшення відставання сукупності топ-закладів у цілому від свого університета-лідера.

Розгляд відмінностей характеристичних параметрів у межах загальної сукупності з 30-ти топ-закладів та її стійких, квазістійкої і нестійкої груп у 2003–2013 рр. засвідчив дуже велику синхронічну та діахронічну розбіжність щодо кількості студентів – у деяких випадках до кількох десятків і навіть сотень разів, і менші відповідні варіації часток міжнародних студентів і студентів магістерських і докторських програм.

Аналіз феномену малих (від 0,2 тис. до 3 тис. студентів) профільних топ-закладів виявив специфіку їх зосередженості на окремих складових діяльності, що дає змогу займати високі рангові місця.

Підтверджено та аргументовано існування двох зразкових моделей організації та двох ефективних стратегій розвитку високорейтингових закладів: 1) моделі параметричної збалансованості та спеціалізованої зосередженості, 2) стратегії універсалізації та профілізації.

Встановлено три типи формулювань місії залежно від співвідношення (першості) в ній загальнолюдського та інституційного призначення. Однак у кожному разі в місії обов'язково відображено високе загальнолюдське покликання топ-закладу світового класу. Порівняння п'ятнадцяти і восьми ключових слів місій і девізів з'ясовує, що тільки два слова «знання» і «вченість/вчення» є спільними. Це, з одного боку, підтверджує необхідність принципового розрізнення понять «місія» та «девіз», а з іншого боку, певною мірою вказує на їх приналежність до основних характеристик сучасних закладів вищої освіти.

7. Освітні програми підготовки управлінців у сфері освіти загалом мають схожу структуру: включають в себе основні та додаткові модулі, а також виконання індивідуального дослідницького проекту. Зазвичай наприкінці кожного модуля студенти виконують підсумкове завдання (індивідуального або колективного характеру). Варто зазначити, що на самостійне опрацювання виділяється більше навчальних годин (близько 70%), ніж на лекційні та семінарські заняття (близько 30%). Проте, зміст модулів відрізняється у залежності від програми підготовки. Наприклад, програми «Лідерство в освіті» та «Лідерство і менеджмент» покликані забезпечити набуття навичок здійснення управлінської діяльності в контексті парадигми лідерства, а програма з підготовки магістрів бізнес-адміністрування у сфері освіти спрямована на інтегрування та генерування знань в галузі ділового адміністрування, розвиток навичок управління фінансами, планування часу, бюджету, оцінки ризиків та розроблення стратегії розвитку навчального закладу тощо.

На основі аналізу освітніх програм можна виокремити компетентності, що є базовими для майбутніх управлінців в системі освіти:

- концептуальне мислення;
- дієвість та результативність;
- стійкість та емоційна зрілість;
- фокус на майбутнє;
- уміння формувати корпоративну культуру;
- уміння приймати рішення;
- упровадження інновацій та змін в роботу організації;
- розробка стратегій та планування;
- управління освітнім процесом в контексті поточних освітніх реформ;
- уміння використовувати методи мотивації персоналу;
- здійснювати управління навчальним закладом в контексті парадигми лідерства.

Дипломи та сертифікати про післядипломну освіту відповідають 7 рівню Рамки кваліфікацій вищої освіти у Англії, Уельсі та Північній Ірландії (англ. The Framework for Higher Education Qualifications of Degree-Awarding Bodies in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)) та 11 рівню Рамки кваліфікацій вищих навчальних закладів освіти у Шотландії (англ. The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland (FQHEIS)), але відрізняються обсягом виконуваного дослідження та результатами навчання. Назва «сертифікат» зазвичай означає, що обсяг дослідження еквівалентний не менш ніж одній третині, а «диплом» - не менше ніж двом третинам навчального часу за навчальний рік. Таким чином, огляд освітніх програм університетів Сполученого Королівства показав, що 18 % вищих навчальних закладів (23 заклади) даної країни здійснюють підготовку управлінців освітньої сфери. Програми підготовки керівників у сфері освіти створені безпосередньо для удосконалення навичок управління, розвитку творчого потенціалу лідерів освітніх установ і корелюються із вимогами Національних стандартів передового досвіду для директорів у Сполученому Королівстві.

Така підготовка здійснюється як в університетах, що займають високі місця у національному та світових рейтингах (University of Warwick, University of Leicester, Newcastle University, Queen's University (Belfast)), так і у тих, що посідають нижчі щаблі у національному рейтингу та не входять до світових. Акцент у підготовці управлінців в освіті – розвиток компетентностей з адміністрування (фінансового, інноваційного, управлінського тощо) та особистісних лідерських якостей.

8. Фінансова автономія і статус юридичної особи дозволяють вищим навчальним закладам отримати право на створення і діяльність фондів, що формуються за рахунок грошових коштів, інших пожертвувань, акцій та інших видів цінних паперів. У міжнародній практиці застосовується до 4000 схем фінансування закладів. Вони відрізняються різняться між собою за ступенем фінансування державою вартості навчання; механізму відбору потенційних студентів при високому конкурсі; включенню в систему фінансування поряд з державними недержавних закладів; охопленням ваучерами системи вищої освіти; рівню самостійності у встановленні ціни на навчання; соціальними пріоритетами і т. д.

Основні моделі фінансування освіти розрізняються досить умовно, оскільки в більшості країн світу застосовуються комбіновані варіанти забезпечення вищих навчальних закладів фінансовими ресурсами.

Модель фінансування ВНЗ типу А – державне забезпечення діяльності закладу, при якому бюджетні кошти надходять безпосередньо від держави до закладу, включає дві складові: модель, орієнтовану на потреби держави (A1), і модель придбання державою освітніх послуг для певних цілей (A2). Моделі типу А відрізняються безкоштовністю державної вищої освіти. Модель A1 передбачає зобов'язання з підготовки фахівців з кваліфікацією, необхідної з суспільної точки зору. У цьому випадку ціна навчання встановлюється та узгоджується заздалегідь, оплата здійснюється з коштів державного бюджету. Така модель існує у країнах Південної, Центральної та Східної Європи, Африки та Латинської Америки, Росії. Позитивним у моделі A1 є те, що одночасно підвищується ефективність використання бюджетних коштів і мінімізуються витрати держави. Однак відповідність планованої підготовки кадрів потребам

ринку праці залежить від точності відповідних прогнозних оцінок держави. Модель A2 передбачає участь у конкурсах на отримання замовлення держави на підготовку фахівців, що забезпечує ефективний розподіл державних завдань та скорочення державних витрат. Замовлення отримує заклад, освітні послуги якого максимально відповідають умовам конкурсу, а витрати на навчання оптимальні. Загалом фінансування типу А характеризується досить низьким ступенем автономії, так як використання фінансових ресурсів чітко контролюється державними органами.

Модель фінансування типу В орієнтована на статус закладу, передбачає виділення державних коштів в залежності від результатів його діяльності. Обсяг фінансування визначається чисельністю випускників, студентів, прийнятих на перший курс, результатами контролю знань студентів, складністю навчальних курсів, кількістю захищених дисертацій. Такі моделі реалізуються в Румунії, Данії, Великобританії. Перевагами цієї моделі є розширення повноважень закладів у фінансовому та адміністративному управлінні. Але фінансування за показниками ефективності забезпечує уряд ефективним інструментом управління, при цьому Міністерство освіти здійснює моніторинг якості освіти.

Модель фінансування типу С спрямована на реалізацію потреб ринку праці, припускає оплату освітніх послуг безпосередніми споживачами і орієнтована на попит і внутрішні потреби навчального закладу. У даній моделі використовуються державні зобов'язання, передані у вигляді купонів, сертифікатів (ваучерів) безпосереднім споживачам освітніх послуг. Істотне обмеження для студента – термін дії ваучера. У багатьох країнах ввели плату за отримання вищої освіти, реалізуючи різноманітні схеми по моделі типу С (Австралія, Австрія, Бразилія, Угорщина, Китай, Кенія, Нова Зеландія, Танзанія та ін.). У деяких з них держава дозволяє зараховувати певний відсоток студентів на основі повної оплати навчання. Переваги фінансування освіти в даній моделі полягають, по-перше, в розширенні автономії закладу в питаннях зарахування студентів на курси, освітнього планування та фінансування; по-друге, в поєднанні фінансування на основі ваучерів з оплатою самими студентами.

Широке розповсюдження в світі набув ендаумент-фонд – це фонд, заснований зацікавленими особами з метою отримання інвестиційного доходу, який використовується для фінансування діяльності організації-бенефіціара – університету, майно якого становлять пожертвування дарувальників (донорів) у вигляді грошових коштів, цінних паперів, нерухомості та інших активів. Особливостями даного фонду на відміну від звичайного благодійного фонду є те що, основний капітал є недоторканим, а витрачання підлягає лише інвестиційний дохід, що отримується в результаті інвестування коштів статутного капіталу. Інвестування, як правило, проводиться спеціальними суб'єктами - професійними керуючими компаніями на підставі договору довірчого управління. Ендаумент-фонд засновується безстроково. Дарувальники володіють правом встановлення напрямів витрачання доходу, отриманого від інвестування коштів. Ці особливості роблять діяльність ендаумент-фондів прозорою і відкритою, що є важливим критерієм оцінки роботи некомерційних організацій і сприяє формуванню довіри до них у благодійників. Розрізняють певні види фондів: класичний ендаумент, терміновий ендаумент, квазі-ендаумент, фонд «відстрочених дарів».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Воробйова Оксана Петрівна, кандидат наук з державного управління, провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Горецька Тетяна Олександрівна, кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Дем'яненко Наталя Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Дрогоманова;

Калашнікова Світлана Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту вищої освіти НАПН України, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти України;

Коваленко Оксана Миколаївна, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України;

Луговий Володимир Іларіонович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, перший віце-президент НАПН України, член Національної команди експертів з реформування вищої освіти України, *керівник авторського колективу, науковий редактор*;

Сич Олександр, аспірант, Інститут вищої освіти НАПН України;

Слюсаренко Олена Миколаївна., кандидат наук з державного управління, с.н.с., провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті, вчений секретар Інституту вищої освіти НАПН України;

Таланова Жаннета Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, с.н.с., завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, *науковий редактор*;

Ткаченко Вероніка Петрівна, науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України.

АВТОНОМІЯ ТА ВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Автори: О.П. Воробйова, Т.О. Горецька, Н.М. Дем'яненко, С.А. Калашнікова, О.М. Коваленко, В.І. Луговий, О. Сич, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
24 грудня 2015 р., протокол № 11

За редакцією В.І. Лугового, Ж.В. Таланової